

ISSN 1519-8782

XIV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Promovido pelo Circulo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Realizado no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

23 a 27 de agosto de 2010

(http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf)



**CADERNOS DO CNLF
VOL. XIV, Nº 04, TOMO 2**

Anais do XIV CNLF

**Rio de Janeiro, 2010
CiFEFiL**

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

Reitor

Ricardo Vieira de Castro

Vice-Reitora

Maria Christina Paixão Maioli

Sub-Reitora de Graduação

Lená Medeiros de Menezes

Sub-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron

Sub-Reitora de Extensão e Cultura

Regina Lúcia Monteiro Henriques

Diretor do Centro de Educação e Humanidades

Glauber Almeida de Lemos

Diretora da Faculdade de Formação de Professores

Maria Tereza Goudard Tavares

Vice-Diretora da Faculdade de Formação de Professores

Catia Antonia da Silva

Chefe do Departamento de Letras

Maria Cristina Cardoso Ribas

Sub-Chefe do Departamento de Letras

Leonardo Pinto Mendes

Coordenador de Publicações do Departamento de Letras

José Pereira da Silva

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ

eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – www.filologia.org.br

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA

Cristina Alves de Brito

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Délia Cambeiro Praça

SEGUNDA SECRETÁRIA

Maria Lúcia Mexias Simon

DIRETOR CULTURAL

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETORA CULTURAL

Adriano de Sousa Dias

DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Antônio Elias Lima Freitas

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Eduardo Tuffani Monteiro

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Jônia Maria Souza Silva

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coelho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

José Mário Botelho

**XIV CONGRESSO NACIONAL
DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
de 23 a 27 de agosto de 2010**

COORDENAÇÃO GERAL

José Pereira da Silva

Cristina Alves de Brito

Marilene Meira da Costa

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

Amós Coelho da Silva

Jonia Maria Souza Silva

Antônio Elias Lima Freitas

José Mário Botelho

Eduardo Tuffani Monteiro

Ilma Nogueira Motta

Maria Lúcia Mexias Simon

Antônio Elias Lima Freitas

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

Adriano de Sousa Dias

Ilma Nogueira Motta

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Marilene Meira da Costa

Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMARIO

76. FILOLOGIA ROMÂNICA Maria Lucia Mexias-Simon	1005-1012
77. FUNK: UM DISCURSO SEDUTOR DA CULTURA POPULAR Vagner Aparecido de Moura.....	1013-1033
78. GILKA MACHADO E OS (DES) CAMINHOS DA TRANSGRESSÃO Suzane Morais.....	1034-1041
79. GLOSSÁRIO DO LÉXICO DOS BENZEDEIROS CASTRO-ALVENSES Deije Machado de Moura.....	1042-1053
80. ICONICIDADE LEXICAL INSCRITA NA INSOLITUDE DO TEXTO LITERÁRIO Livia Rodrigues Barbosa / Ivani Peixoto dos Santos / Eleone Ferraz de Assis	1054-1066
81. IMAGEM E COR NO DISCURSO PUBLICITÁRIO: O SEQUESTRO DO OLHAR Rosane Monnerat	1067-1077
82. INSERÇÕES PARENTÉTICAS EM AULAS PARA O ENSINO MÉDIO E SUPERIOR Paulo de Tarso Galembeck	1078-1090
83. ITEM LEXICAL “ACHAR”: UMA ABORDAGEM DISCURSIVO-FUNCIONAL Gelson Martins de Souza	1091-1101
84. JORNAIS BRASILEIROS NO FINAL DO SÉCULO XIX: MARCAS IDEOLÓGICAS NO DISCURSO DE UBALDO MORICONI EM “LA STAMPA BRASILIANA” Angélica Moriconi	1102 - 1111
85. JORNALISMO CIENTÍFICO: ENTRE O QUE SE PRETENDE E O QUE ACONTECE	

Paulo Sérgio da Silva Santos / Cleide Emília Faye Pedrosa... 1112-1123

86. LEITURA CRÍTICA DO PARNASIANISMO
BRASILEIRO NOS LIVROS ESCOLARES

Filipe Freitas de Mello e Silva 1124-1134

87. LIBERTAS QUAE SERA TAMEN

Amós Coêlho da Silva 1134-1142

88. LIS NO PEITO - UM LIVRO QUE PEDE PERDÃO, DE
JORGE MIGUEL MARINHO: BREVE ANÁLISE SOBRE A
SIMBIOSE ENTRE JORGE MIGUEL E CLARICE
LISPECTOR

Anete Mariza Torres Di Gregório..... 1143-1155

89. METÁFORA, ESTILO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO:
A REVISTA PERFIL EM CENA

Leilane Ramos da Silva 1156-1165

90. MULTIMODALIDADE E CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADE SOCIAL EM MANCHETES JORNALÍSTICAS

Michelle Martins de Mattos Rangel..... 1166-1173

91. “NEGRÃO DE MARIA” & “QUERIDINHO”: O
TRATAMENTO PRONOMINAL EM CARTAS AMOROSAS
DA FAMÍLIA PENNA

Rachel de Oliveira Pereira 1174 1183

92. NEOLOGIA E NEOLOGISMO: DA MARGINALIDADE
ÀS RUAS

Eloísa Clemente 1184 - 1202

93. O ABAIXAMENTO DA PRETÔNICA /O/ NO FALAR
POPULAR DE FORTALEZA: UMA ABORDAGEM
VARIACIONISTA

Aluiza Alves de Araújo..... 1203 - 1214

94. O ARQUÉTIPO DA MULHER FATAL ESPANHOLA:
ECOS NA LITERATURA BRASILEIRA

Mônica Gomes da Silva 1215 - 1224

95. O ASPECTO PERFECTIVO DO PASSATO PROSSIMO NOS TEXTOS MUDIÁTICOS ELETRÔNICOS ITALIANOS Eva J. Bouquard.....	1225 - 1241
96. O BOM PROFESSOR NO AMBIENTE VIRTUAL Simone Correia Tostes.....	1242 - 1254
97. O DISCURSO E REPRESENTAÇÃO MASCULINA EM PEÇAS PUBLICITÁRIOS DA REVISTA MEN'S HEALTH Leonardo Antonio Soares	1255-1271
98. O DUPLO EM ANFITRIÃO, DE PLAUTO E UM DEUS DORMIU LÁ EM CASA, DE GUILHERME FIGUEIREDO Ingrid Gross	1272 - 1287
99. O ESTETICISMO E AS REPRESENTAÇÕES SÁDICAS NO PARNASIANISMO BRASILEIRO Aline Pereira	1288-1298
100. O ESTUDO TRADICIONAL DO SUJEITO INDETERMINADO: ANÁLISE Ânderson Rodrigues Marins	1299-1317
101. O LUGAR DA LEITURA NA SALA DE AULA DE IN- GLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO Álvaro Monteiro Carvalho / Marcel Álvaro de Amorim	1318-1334
102. O METADISCURSO NA ESCRITA ESCOLAR Marcilene Oliveira Sampaio	1335-1346
103. O PAPEL DA INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS Diogo Pinheiro / Luciano Carvalho do Nascimento	1347-1359
104. O PERFIL DA 'PERFIL' EM 10 ANOS DE EDIÇÃO: FOCO NAS CAPAS DE 2003 A 2008 Leilane Ramos da Silva	1360-1368
105. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍN- GUA MATERNA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊN-	

CIA DOCENTE

Maria Lúcia Souza Castro..... 1369-1378

106. O PROCESSO DE HIBRIDIZAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NA OBRA ÁGUA VIVA DE CLARICE LISPECTOR

Valdicléa Souza / Vânia Lúcia Menezes Torga..... 1379-1402

107. O TRATADO DE GLOSSOLOGIA DE ANTÔNIO FER- RÃO MUNIZ DE ARAGÃO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS ESTUDOS FILOLÓGICOS

Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz..... 1403-1411

108. O VERBO ÁRABE: UM MODELO DO TRATAMENTO LEXICOGRÁFICO A PARTIR DA LEXICOGRAFIA PEDA- GÓGICA

Elias Mendes Gomes 1412-1423

109. ORALIDADE E ESCRITA DE DESCENDENTES GER- MÂNICOS: TROCA DE FONEMAS E DE LETRAS RELACIONADAS À SONORIDADE

Shirlei Conceição Barth Schaeffer..... 1424-1443

110. OS ITENS DE ESPECIFICIDADE CULTURAL NA TRADUÇÃO DE FROM ANOTHER WORLD DE ANA MARIA MACHADO

Verônica Suhett do Nascimento..... 1444-1470

111. OS NOMES GEOGRÁFICOS DO MUNICÍPIO DE CABO FRIO-RJ

Beatriz Cristina Pereira de Souza / Paulo Márcio Leal de Menezes
..... 1471-1480

112. OS USOS DA UNIDADE LEXICAL INTELIGÊNCIA NAS PÁGINAS DA GAZETA DE LISBOA

Mariana Giacomini Botta..... 1481-1493

113. OS USOS SOCIAIS DA LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior 1494-1504

114. PALAVRA EM DIACRONIA IMAGÉTICA NO ENSINO DA LÍNGUA	
Maria Suzett Biembengut Santade.....	1505-1511
115. PARA UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DAS REGRAS DE USO DO HÍFEN SEGUNDO O ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA	
Paula Curty Werneck	1512-1535
116. PEDRO NAVA: O PINTOR DE PALAVRAS	
Edina Regina P. Panichi.....	1536-1542
117. POLLYANNA: DOMESTICAÇÃO E ESTRANGEIRIZAÇÃO NA TRADUÇÃO DE MONTEIRO LOBATO	
Ana Lúcia Segadas Vianna Abreu	1543-1554
118. PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE A GEONÍMIA DO MUNICÍPIO DE NOVA FRIBURGO (RJ)	
Iomara Barros Dantas da Silva / Paulo Márcio Leal de Menezes / Beatriz Cristina Pereira de Souza	1555-1564
119. PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE TEXTOS FALADOS E ESCRITOS	
Paulo de Tarso Galembeck	1565-1577
120. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA PARA EDUCANDOS SURDOS	
Giselly dos Santos Peregrino / Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey / Verônica de Oliveira Louro.	1578 - 1590
121. QUALIDADE DO ENSINO DEPENDE DA HISTÓRIA DE VIDA A NARRATIVA BIOGRÁFICA	
Sidney Bernardo	1591-1600
122. RELAÇÕES ARGUMENTATIVAS ENTRE ENUNCIADOR E ENUNCIATÁRIO NO ROMANCE PARTES DE ÁFRICA, DE HELDER MACEDO	
Maria Geralda de Miranda.....	1601-1611

123. RESPONSABILIDADE SOCIAL DO PROGRAMA DE COTAS	
Marcela Souza Santos	1612-1627
124. RESSONÂNCIAS DECADENTISTAS NA POESIA PRÉ-MODERNISTA DE MANUEL BANDEIRA	
Amanda Dinucci Almeida.....	1628-1637
125. SURDOS VESTIBULANDOS: CONDIÇÕES DE ACESSO À UNIVERSIDADE	
Giselly dos Santos Peregrino	1638-1644
126. TIPOLOGIAS TEXTUAIS DA CRÔNICA: JORNAIS E AUTORES	
José Alcides Ribeiro	1645-1651
127. TIRAS EM QUADRINHOS: ENUNCIADOS ANTIFEMINISTAS PROFERIDOS PELA PERSONAGEM SUSANITA	
José Ricardo Carvalho	1652-1659
128. TRAÇOS DECADENTISTAS EM VERLAINE	
Tharlles Lopes Gervasio	1660-1669
129. TRATAMENTO LEXICOGRÁFICO DOS COMPOSTOS NOMINAIS ANTES E DEPOIS DO ACORDO ORTOGRÁFICO (AO): O CASO DE UNIDADES LÉXICAS RELACIONADAS COM O LEXEMA PÉ NAS EDIÇÕES DO DICIONÁRIO HOUAISS (2001 -2009)	
Vicente Martins.....	1670-1695
130. UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE ACENTUAÇÃO GRÁFICA	
Juliana Pereira dos Santos.....	1696-1703
131. UMA VISÃO LEXICOGRÁFICA SOBRE O DICIONÁRIO MULTILÍNGUE	
Victor Hugo Barbosa Ramalho.....	1704-1710

132. A TRADIÇÃO DIRETA DE O SEMINARISTA DE BERNARDO GUIMARÃES
Luana Batista de Souza..... 1711-1724
133. VER UM LIVRO, LER UM FILME: SOBRE A TRADUÇÃO/ADAPTAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS PARA O CINEMA COMO PRÁTICA DE LEITURA
Marcel Álvaro de Amorim..... 1725-1739
134. ANÚNCIOS E LETREIROS DO COMÉRCIO POPULAR: GÊNEROS EM DISCUSSÃO
Osvaldo Barreto Oliveira Júnior 1740-1759
135. VOCABULÁRIO SISALEIRO A LÍNGUA REVELANDO TRAÇOS CULTURAIS
Celina Márcia de Souza Abbade..... 1760-1771
136. CARMEN DA SILVA: A CONSOLIDAÇÃO DA IMPRENSA FEMININA NA REVISTA “CLAUDIA”
Guianeza M. de Góis Saraiva Meira / Cleide Emília Faye Pedroas 1772-1784
137. OS MARCADORES DISCURSIVOS NO GÊNERO NARRATIVA ESCOLAR
Ilana Gomes Oliveira 1785-1795
138. OS USOS SOCIAIS DA LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO
Osvaldo Barreto Oliveira Júnior 1796-1806
139. AS GRAMÁTICAS E A TRADIÇÃO NA TERMINOLOGIA VERBAL
João Bortolanza..... 1807-1816
139. A OCORRÊNCIA DE PARENTETIZAÇÕES NO INTERIOR DE FRASES COMPLEXAS DO PORTUGUÊS COLOQUIAL FALADO
Leilane Morais Oliveira / Wânia Terezinha Ladeira 1817-1824
140. DIVERGÊNCIAS FILOLÓGICAS ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE NO PROCESSO

EDUCACIONAL, NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO	
Denise de Almeida Ostler	1825-1833
141. ANÁLISE E PRODUÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS EM SALA DE AULA: A PERSPECTIVA SEMIOLINGUÍSTICA	
Glacy Kelli Reis da Silva Xavier	1834-1846
142. “COM A FACA NAS COSTAS”: METÁFORA E MESCLAGEM CONCEPTUAL EM CARTUM	
Sandra Bernardo / Ana Paula Ferreira	1847-1856
143. AS IDEIAS LINGUÍSTICAS NA OBRA DE DINO PRETI A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO E CONVERSACIONAL NA LINGUÍSTICA BRASILEIRA	
Gil Negreiros.....	1857-1867
144. REPRESENTAÇÕES DO COTIDIANO SERTANEJO NA BAHIA SOB O OLHAR DE EULÁLIO DE MIRANDA MOTTA	
Liliane Lemos Santana Barreiros	1868- 1878
145. A PAISAGEM DO PENSAMENTO NA ÉPOCA DO ESQUECIMENTO DO SER	
Ataíde José Mescolin Veloso	1879-1892
146. AS RELAÇÕES ENTRE TEATRO E LITERATURA NO TEXTO TEATRAL BAIONETA SANGRENTA, DE ANTONIO CERQUEIRA: EDIÇÃO E ESTUDO	
Williane Silva Corôa / Rosa Borges dos Santos	1893-1902
147. OS PANFLETOS DE EULÁLIO DE MIRANDA MOTTA E O DIÁLOGO COM O SEU DOSSIÊ ARQUIVÍSTICO	
Patrício Nunes Barreiros / Célia Marques Telles.....	1903-1913
148. “TODO PODER EXCESSIVO DURA POUCO”: ENTREVISTA COM CLÁUDIO AGUIAR	
Samarkandra Pereira dos Santos Pimentel.....	1914-1923

149. A FALA DA CRIANÇA E SEUS EFEITOS NO ADULTO INTERLOCUTO
Gisele de Lima 1924-1934
150. CRÍTICA TEXTUAL NO GAY PARADISE
Arivaldo Sacramento de Souza 1935-1938
151. INTERLOCUÇÃO EM ESPAÇOS VIRTUAIS E RECONFIGURAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE AUTOR E LEITOR
Márcia de Souza Luz-Freitas 1939-1949
152. SOB(RE) OS EFEITOS DO ERRO NA FALA DA CRIANÇA E O DESLOCAMENTO DO SUJEITO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM
Irani Rodrigues Maldonado 1950-1961
153. DIALETO RURAL NO VALE DO JEQUITINHONHA: GLOSSÁRIO DO LÉXICO RURAL NA REGIÃO DAS MINAS NOVAS
Maryelle Joelma Cordeiro / Maria Cândida Trindade Costa de Seabra 1962-1971
154. PRODUÇÃO TEXTUAL: ASSUMINDO PAPÉIS NA REVISÃO COLABORATIVA
Doris de Almeida Soares 1972-1985
155. COMPETÊNCIA DISCURSIVA: LEITURA, CITAÇÃO E PARÁFRASE COMO ATIVIDADES DE PRODUÇÃO EM DISCURSO SEGUNDO
Cleide Emília Faye Pedrosa 1986-2004
156. PEDIDOS DE DESCULPAS EM ERRATAS DE UMA REVISTA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: UMA ANÁLISE DA PROTEÇÃO DAS FACES DE EDITORES
David Harlyson P. da Silva / Cleide Emília Faye Pedrosa 2005-2028
157. PRODUÇÃO TEXTUAL: ASSUMINDO PAPÉIS NA REVISÃO COLABORATIVA
Dóris de Almeida Soares 2029-2042

FILOLOGIA ROMÂNICA

Maria Lucia Mexias-Simon (USS)

mmexiassimon@yahoo.com.br

1. Objeto e métodos

Se bem que só, há poucos séculos, se fale em Filologia Românica e a noção de uma ciência histórica necessária para o estudo das línguas românicas, escritas e faladas, só a partir do último terço do século passado apareça ligada àquela designação, o certo é que ela não constitui uma descoberta das últimas gerações. Já na Idade Média, se tinha desenvolvido o seu estudo, se considerarmos o trabalho preparatório – orientado para outras facetas – que, em parte, serviu a outros objetivos; já existia em germe, quando os homens começaram a ocupar-se da língua e da literatura românicas, nos países românicos, com fins práticos e teóricos, como outrora sucedeu na Grécia e em Roma, com as línguas e literaturas gregas e latinas. Tal estado de coisas já se verificava no século XIII. A partir dessa data, os estudos sobre língua e literatura apoiam-se nas ciências aparentadas, tidas como exatas na época. Nesse século, com os representantes da lírica provençal, vamos encontrar na România, os primórdios dessas disciplinas: glosas de textos em prosa, biografias dos trovadores e gramática do provençal antigo. O declínio da poesia dos trovadores favoreceu a influência cada vez maior dos dialetos vivos do sul da França sobre a linguagem poética dos trovadores do antigo provençal. Alguns filólogos, servindo-se dos meios da filologia clássica, procuraram elevar a língua popular à língua nacional, por nacionalismos, na época em que se constituíram os Estados. “O estudo do direito e da língua local obrigou até a reunir e determinar o significado das palavras arcaicas existentes nas fontes medievais da história e do direito, escritas em francês.” (Gröber, *História da Filologia Românica*, Strassbourg: 1905, p. 1 a 85, *Apud* IORDAN, 1962). No século XVIII, teve importância o problema da própria língua, sua observação e investigação, mas já sem o destaque que lhe deu o Renascimento. “A filologia românica limita-se a trabalhar sobre as obras literárias existentes.” (*Idem*). Já na Itália, houve tendência a evitar a palavra *dialeto* – em confronto com a língua dita culta. No século

XIX, com os irmãos Grimm, tomou forma a investigação linguística exata. Os Grimm reuniram a gramática comparada de Bopp e uma visão histórica da língua, dando origem à gramática histórico-comparativa. Tais métodos foram depois aplicados às línguas neolatinas por Friedrich Diez, o fundador da linguística românica. Com Sechehaye, a filologia deixou de desempenhar o papel de ligação entre a linguística e a ciência literária. “A língua não é algo de externo e transcendente ao homem, mas possui a sua verdadeira existência no indivíduo e, sendo assim, todas as transformações da língua podem se originar em um só indivíduo.” (Leskien. *A Declinação em Litauano, Esloveno e Alemão*. Leipzig, 1876, p. 12 e 13. *Apud* IORDAN, 1962).

A língua se apresenta misturada com elementos estranhos, mesmo dentro da língua concebida como unidade perfeita, ou seja, na língua de um só indivíduo, porque os chamados fenômenos de analogia têm nele sua origem. A possibilidade de mistura é ilimitada, indo do máximo ao mínimo, porque todos os indivíduos aprendem e modificam sua língua em contato com outros (IORDAN, 1962, p. 89).

A língua é, acima de tudo, um meio de comunicação entre os homens. “As línguas crioulas, línguas de necessidade, oferecem materiais muito valiosos para a discussão da origem da linguagem, coisa que as ‘línguas naturais’ não podem especificar” (IORDAN, 1962, p. 99).

Cada língua funciona sincronicamente e se forma diacronicamente. Mas esses termos não são antagônicos nem contraditórios, porque a formação realiza-se tendo em vista a função. (Coseriu. *Sincronia, diacronia e história*. Montevideo, 1958. *Apud* IORDAN, 1962).

2. Histórico

O estudo da linguagem sempre preocupou o homem. Na Grécia Antiga, em Eratóstenes, encontramos a palavra filólogo, com o sentido aproximado do que hoje chamaríamos bibliotecário: aquele que ama os tratados, por eles zela e cuida de transmiti-los. Na Idade Média, em favor de uma cultura teocêntrica, os estudos humanos foram relegados a plano secundário, ou se deixam levar pela intuição. O estudo da linguagem com foros de ciência tem cerca de 170 anos.

Nos alvares da Renascença, voltam-se as vistas para uma observação mais objetiva dos fatos da linguagem, com retomada dos modelos greco-latinos.

A saber:

1305 – Dante Alighieri, com *De Vulgari Eloquencia*;

1492 – Antonio de Nebrija, com *Arte de la Lengua Castellana*.

Já na Idade Média, surgem as academias: Academia de la Crusca, Academie Française etc. Por essa época, os europeus tomaram contato com o sânscrito, lançando-se, por comparação, as bases do Romanismo. Houve êxito, porque o povo conhecia o Latim Vulgar e os eruditos, além desse, o latim Clássico. As línguas românicas eram observadas ao vivo, sem descuidar as chamadas línguas mortas. Mas, foi no início do Século XIX, que, como diversas outras ciências, surgiu a Filologia, com objeto e método próprios, com os autores:

– François Raynouard – *Lexique roman ou dictionnaire de la langue des troubadours comparée avec les autres langues de l'Europe Latine* e *Grammaire comparée des langues de l'Europe Latine. Roman*, para esse autor, era o provençal antigo, que seria uma língua românica intermediária.

– Friedrich Diez – *Grammatik der romanischen Sprachen* e *Etymologisches Wörterbuch der romanischen Sprache*. (*Gramática das Línguas Românicas* e *Dicionário Etimológico Românico*)

Diez classificou as línguas românicas em línguas do este (romeno e italiano) e línguas do oeste (noroeste – francês antigo, provençal e francês moderno; sudoeste – espanhol e português).

– Grazidio Ascoli – *Arquivo glottologico*.

– August Schleicher – *Darwinische Theorie und der Sprachwissenschaft*. Quer aplicar à origem das línguas as teorias de Darwin.

– Hermann Osthoff e Karl Brugmann – *Morfologische Untersuchung* (Pesquisa morfológica)

– Hermann Paul. *Prinzipien der Sprachgeschichte*. (Princípios da História das Línguas)

– Meyer-Lübke. *Grammatik der romanischen Sprachen e Romanisches etymologisches Wörterbuch*.

Já não se confunde som e letra, mas ainda se confundem as evoluções fonéticas. Ascoli valorizou dialetos, falas populares e substrato. Diz-se: “A língua é inferior às ciências exatas, porque nela não se podem estabelecer leis exatas.” As ciências naturais valorizaram-se com Darwin, incluindo-se aí a Fonética. Pretendeu-se estabelecer leis fonéticas com base nas leis naturais; as exceções seriam “deslizamento esporádico dos sons”, por analogia. A corrente chamada neogramática preocupava-se com o homem, não só com sua linguagem, dá importância ao aspecto psicológico:

– qualquer mudança de som, por ser mecânica, se produz por leis que não admitem exceções;

– na fala atuam duas forças – a física ou mecânica e a psíquica.

Meyer-Lübke quis ir à etimologia pela fonética. Já os neogramáticos limitam-se aos sons, muito influenciados pelas leis naturais, não cuidam da semântica, reúnem o material, agrupam e descrevem sem sistematização; não explicam o que entendem por dialeto; querem traçar limites geográficos e cronológicos rígidos, a analogia é relativa, porque as palavras se localizam num tempo e num espaço.

Exemplo:

Latim	Português	
umbram	sombra	Prótese de s por analogia com sol
stellam	estrela	Epêntese de r por analogia com astro
verricŭlum	ferrolho	Troca de v por f por analogia com ferro

Em resumo: o fenômeno que não se explica pelas leis fonéticas, explica-se por analogia, no dizer dos neogramáticos.

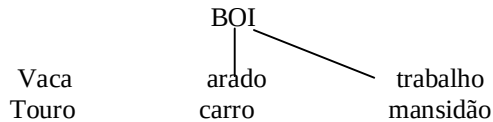
Depois de Saussure, temos A. Meillet (1866-1936). É imparcial e dá preferência à sincronia. O básico na linguagem é ser ela um sistema de meio de expressão e ser um fenômeno social.

Vendryés (1875-1960) ocupou-se das línguas clássicas e era especialista em celta.

Fatos principais:

- Linguagem como fator social e relação causal palavra-conceito;
- É negativo em relação aos neogramáticos;
- Dá ênfase à analogia;
- Trabalha com a sincronia;
- Afirma serem as categorias gramaticais *recortes* da sociedade (nomes – impressão estática do mundo; verbos, expressão dinâmica);
- Ocupa-se da língua afetiva, inclusive das onomatopeias;

Saussure, Vendryés e Meillet são indo-europeístas. Bally já é romanista. Ocupa-se, principalmente com a semântica.



As associações entre palavras ocorrem por diferentes critérios, como se observa no exemplo acima. Bally faz diferença entre *estilística* e *estudo do estilo*. Interessa-se pelas figuras de estilo, que, a rigor, não tem nada a ver com linguística. Estilística seria meio de expressão de expressão da fala de uma comunidade. Nós usamos palavras expressivas (ódio, saudade) e neutras (mesa cadeira) As palavras neutras podem adquirir expressividade, pelo contexto e pela entonação. O método de Spitzer é individual, o de Bally é social, ambos são psicológicos.

Dámaso Alonso critica Bally: ao usar a palavra estilística, Bally “desterra” o escrito; a língua literária não se afasta do coloquial.

ESTUDO DO ESTILO

Estudo da linguagem, artística (criativa) na língua falada, tem a ver com a particularidade. É a *parole*.

ESTILÍSTICA

Maneira de falar, linguagem oral é geral, é a língua.

Albert Sechehaye (1870-1946) contribuiu, com seus apontamentos e os de Bally para o curso para o *Curso de Linguística Geral* de Saussure. Seu erro foi representar o significante com ícones. A linearidade é a capacidade de uma manifestação linguística de cada vez. O pensamento pode ser intelectual ou afetivo. Há associação entre linguagem e pensamento. Para Sechehaye, primeiro vem a *langue*, a seguir, a *parole*. Faz mais sincronia que diacronia. Estuda a língua escrita, e não a fala, por ser essa contaminada pela coletividade. A língua pertence à psicologia coletiva e à individual, essa nos elementos extragramaticais (entonação, volume etc.). Dá um sentido amplo à palavra *gramática*. Distingue entre gramática sintagmática e gramática associativa.

Ferdinand Brunot (1860-1938) publicou *História da Língua Francesa*. Dá preferência à linguística sincrônica, preocupa-se com o social. Estuda relação entre pensamento e língua. Diz que a gramática limita muito, elimina $\frac{3}{4}$ da realidade. O que existe de comum entre as diversas formas de expressão é a ideia comum de que os signos contribuem para a expressão. Os signos são arrumados não de acordo com sua ordem, mas de acordo com a ordem das ideias.

Maurice Grammont (1866-1947) dá muita importância à fonética, abordada do ponto de vista sincrônico. Retoma as leis fonéticas. Afirmar serem tendências gerais que existem virtualmente na língua e terem origens nas constituições física e psíquica. Trabalha com assimilação e dissimilação, que têm motivação física e psicológica. Entre dois fonemas, o mais forte dissimila o mais fraco. Ex: *im + barba* > *imberbe*. A cada fenômeno observado, ele chama *lei*. Algumas seriam dissimilações normais, uma sequência que foge aos hábitos do ouvido. Ex: *cerébrum* > *scelebro* – não passa a *bl* em italiano, pois não existe essa sequência nesse idioma. Em *Traité de phonétique* e em *La psychologie et la phonétique*, presta atenção ao fator estético da língua, a partir da harmonia, da expressividade, do ritmo, quantidade, intensidade, tom. O ritmo será tão importante quanto os outros traços.

A linguística caminha de uma diacronia a uma sincronia. A linguística românica é bastante rica e variada, mas não tem lugar privilegiado. A tendência atual é dar uma ênfase particular à geografia linguística, ou ampliar a pesquisa para o campo da sociolinguística. De qualquer forma, os pontos fortes são a geografia linguística e a estilística. Essa só teve avanço qualitativo, nas últimas décadas.

Em resumo; no século XIX tivemos duas correntes:

– escola romântica, ou da Alemanha – mística (*Volksgeist* = espírito do povo); diviniza a história, seu horizonte é metafísico, voltado para o medieval, arte popular; mais ou menos repelida pelo Positivismo, revigorou-se (*Geistgeschite* = história do espírito), com Goethe, Schiler, Grimm etc.

– escola positivista, francesa; aborda as ciências naturais, psicologia, materialismo, realismo, com Augusto Comte.

A tendência moderna é combinar as duas correntes, sendo difícil situar numa e noutra, cada autor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALI, M. Said. *Investigações filológicas*. Com estudo e organização de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. São Paulo: Cultrix, 1972.

BASSETO, Bruno. *Elementos de filologia românica*. São Paulo: EDUSP, 2001.

CAMARA Jr, J. Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio e Janeiro: Padrão, 1975.

_____. *Dicionário de filologia e gramática*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

ELIA, Sílvio. *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: Ática, 1989.

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

ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

IORDAN, Iorgu. *Introdução à linguística românica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1962.

MEIER, Harri. *Ensaio de filologia românica*. Rio de Janeiro: Grifo, 1983.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.

MIAZZI, Maria Luísa Fernandez. *Introdução à linguística românica*. São Paulo: Cultrix, 1976.

NASCENTES, Antenor. *Estudos filológicos*. Organizado por Raimundo Barbadinho Neto. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2003.

SILVA NETO, Serafim. *Manual de filologia portuguesa: história, problemas, métodos*. Rio de Janeiro: Presença / Brasília: INL, 1988.

_____. *Introdução ao estudo da filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

_____. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1970.

FUNK: UM DISCURSO SEDUTOR DA CULTURA POPULAR

Vagner Aparecido de Moura (PUC-SP)

moura_vagner@ig.com.br

1. Considerações preliminares

Sabemos que a música é a arte de manifestar os diversos afetos da nossa alma mediante o som, sendo dividida em harmonia, melodia e ritmo. Por isso Aguiar J. (1998, p. 10) assevera que:

A música e a poesia nasceram juntas. Já que poema lírico significa um certo tipo de composição literária feita para ser cantada fazendo-se acompanhar por instrumento de corda. E não se pode esquecer também que, tradicionalmente o poeta é chamado de cantor, assim como poema é chamado de canto.

O jovem em geral interessa-se por diversas modalidades e estilos musicais, visto que é um mecanismo que nos envolve de forma plena, aliviando nossas tensões, amenizando nossas angústias e estimulando nosso ânimo, uma vez envolve todo o nosso ser, pois dependendo da melodia e os tipos de enunciados emitidos, impelem nossa imaginação a cenografias divergentes, embasado no nosso conhecimento de mundo e nos frames ou scripts.

Van Dijk (2004 p. 78) pondera que:

Os frames não são porções arbitrárias do conhecimento. Antes de tudo eles são unidades de conhecimento, organizadas segundo um certo conceito. Porém, ao contrário de um conjunto de associações, tais unidades contêm as informações essenciais típicas e possíveis, associadas a tal conceito. Ademais, os frames parecem ter uma natureza mais ou menos convencional e, portanto, deveriam especificar o que é característico ou típico em uma certa cultura.

Sendo assim, procuramos ouvir as vozes dos educandos: primeiro por meio de um questionário, depois face a face, onde pudemos estabelecer uma relação dialógica para que desenvolvêssemos um trabalho pertinente ao olhar dos mesmos. Segundo Berger (1997, p. 8/9, *apud* MARQUÊS, 2007, p. 128) o olhar é

...uma escolha (...). Estamos sempre olhando para as relações entre as coisas e nós mesmos. Nossa visão está continuamente ativa, em movi-

mento, segurando as coisas em torno de si mesma, constituindo o que está presente em nós da maneira que somos.

Tal olhar implica uma relação dialógica que, na educação, possibilita o surgimento de uma pedagogia problematizadora que, segundo Paulo Freire (1987, p.39):

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária” mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

Arroyo (2000) assevera que a pedagogia da libertação requer o aprendizado da liberdade de ser educador, abrangendo um dos sentidos da transgressão pedagógica, onde o conformismo e pedagogia não se interagem, principalmente na educação da infância, adolescência e juventude. Salientando que nessas faixas etárias (12 a 20 anos período que corresponde à adolescência segundo o minidicionário Aurélio, 2000, p. 18) não cabem normas, já que a vitalidade que possuem, leva os educadores a transgredir, a ter que escolher e optar por ações, conteúdos, tempos, espaços e relações educativas apropriadas à vitalidade dos educandos, à vontade de ser livres.

Por isso este artigo é de suma relevância, pois contou com a participação dos discentes da primeira série do ensino médio de uma escola pública de São Paulo e de uma forma democrática e participativa, procuramos tornar a aprendizagem mais envolvente, considerando as diferenças, motivando- os, porque aprender e compreender requer envolvimento, já que cada um aprende de modos diferentes, sendo que aprendemos melhor por métodos, estilos e ritmos divergentes.

O cotidiano escolar é movido por valores, sentimentos, pensamentos, concepções, culturas escolares e profissionais, onde as culturas sociais guiam os agentes, sujeitos da prática educativa, já que é o momento da autodescoberta da ação humana é mais do que a descoberta de explicações causais, teóricas ou ideológicas. Baseado nesses pressupostos, este artigo abordará: o Histórico da análise do

discurso, formação discursiva – dialogismo e ethos; o conceito de Música; o estilo *funk* com o propósito de analisar o corpus da música "Créu", cujo estilo musical é o *funk*, por meio de um embasamento teórico de Mussalim (2005), Maigueneau (2004), Bakhtin (1992), Kerbrat-Orecchioni (1989), Amossy (2005) e Herschmann (2005).

2. *Histórico da análise do discurso*

A língua é analisada na estrutura interna em um sistema fechado, surgindo assim o estruturalismo. A análise do discurso cresce estruturada no Marxismo, juntamente com o desenvolvimento e crescimento da linguística.

E acordo com Mussalim (2005), a priori discurso significa qualquer coisa, pois toda produção de linguagem é um discurso. No entanto a análise do discurso teve origem na França, em 1960. A análise do discurso francesa não considera a intenção do sujeito como algo determinante, porém os sujeitos condicionados por uma ideologia, sendo que analisar o discurso nada mais é que estudar a discursivização.

Analisar o discurso procedendo de acordo com Harris (1969) seguia a forma dos estruturalistas, porém procura transpor o limite imposto pelo enunciado, seguindo a linearidade do discurso. Trabalha com conceitos de formação discursiva, formação ideológica, heterogeneidade e interdiscurso. Quer dizer, que a análise do discurso é ancorado no Marxismo Althusseriano, na psicanálise lacaniana e na linguística estrutural. Sendo assim, de acordo com Maigueneau (2004, p. 21), “a análise do discurso supõe a colocação conjunta de vários textos, dado que a organização do texto tomado isoladamente não pode remeter senão a si mesmo (estrutura fechada) ou à língua (estrutura infinita).”

2.1. Dialogismo

De acordo com Bakhtin (1992) a linguagem é dialógica, uma vez que a ciência humana possui método e objetos dialógicos, as ideias sobre o homem e a vida são marcadas pelo dialogismo, por is-

so, Bakhtin (1992, p. 35, *apud* BRAIT, 1997, p. 30, "*a vida é dialógica por natureza*").

2.2. Ethos

O ato de utilizar a palavra leva a construção de uma imagem de si. Não é preciso que o locutor faça seu autorretrato, simplesmente o locutor faz em seu discurso uma apresentação de si, efetua-se com frequência à revelia dos parceiros, nas trocas verbais do cotidiano. Roland Barthes (1970, p. 315) designa *ethos* como os traços de caráter que o orador mostra ao auditório com sinceridade ou não, contudo objetiva causar boa impressão. A construção da imagem dos interlocutores na obra de Michel Pêcheux (1969), onde é feita uma imagem um do outro, o emissor a faz uma imagem de si mesmo juntamente com seu interlocutor e de forma recíproca o receptor faz uma imagem do emissor e de si mesmo. Kerbrat-Orecchioni (1989) salienta que a imagem que fazem de si mesmos, do outro e aquela que imaginam que o outro faz deles. Nesse processo marca a marca das competências não linguísticas dos interlocutores que mostram a situação que forma o universo discursivo. Dominique Maingueneau (1993, p. 138, *apud* AMOSSY, 2005, p. 31) salienta que o *ethos* não é dito claramente, porém mostrado:

O que o orador pretende ser, ele o dá a entender e mostra: não diz que é simples ou honesto, mostra-o por sua maneira de se exprimir. O *ethos* está, dessa maneira, vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde a seu discurso, e noção ao indivíduo real, independente de seu desempenho oratório: é, portanto, o sujeito da enunciação uma vez que enuncia que está em jogo aqui.

O lugar onde aparece o *ethos* é o discurso, o *logos* do orador, mostra as escolhas feitas. Toda forma de se expressar, resulta da escolha entre diversas possibilidades linguísticas e estilísticas, Ruth Amossy lembra que Roland Barthes, (1966, p. 212 *apud* AMOSSY 2005, p. 70) sublinhou esta característica essencial:

São os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão. [...] O orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, ele diz: eu sou isto, eu sou aquilo.

O ethos está ligado ao ato de enunciação e o público constrói representações do ethos do enunciador antes que fale.

2.3. Formação Discursiva

De acordo com Maingueneau (2004, p. 20), “*Formação discursiva é um conjunto de enunciados produzidos de acordo com esse sistema a superfície discursiva*”. Sendo esse item (superfície discursiva) definido por Foucault (1995, p. 135, *apud* MANINGUENEAU, 2004, p. 20) como discurso:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados na medida em que eles decorram da mesma formação discursiva... é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.

Compreende-se que enunciado e formação discursiva estão intimamente ligados, principalmente das práticas discursivas que Foucault chama de práticas discursivas e que ele definiu assim:

É um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (1969, p. 154, *apud* PAVEAU & SARTI, 2006, p. 207)

3. Música

A música não expressa uma ideia intelectual definida, tampouco um sentimento determinado, mas apenas aspectos psicológicos gerais, abstratos, (SCHNEIDER, 1957), porém essa generalidade não é uma abstração vazia, mas sim uma espécie de expressão com objetos divergentes que correspondem ao pensamento conceitual, por isso a música pode ser compreendida, interpretada e executada de diversas formas.

Para Richard Wagner (1813/1883), música é a linguagem do coração humano.

O conceito de música diverge de cultura para cultura, embora a linguagem verbal seja uma forma de comunicar e de nos relacionarmos.

A música não é universal, já que cada povo possui sua maneira de expressão através da palavra. Então, a música possui uma linguagem universal, porém com dialetos que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, cantar, organizar os sons e definir as notas básicas juntamente com seus intervalos.

A música está vinculada às emoções e ao mundo pré-verbal, tem uma linguagem privilegiada, já que através da mesma os seres humanos se comunicam e até dialogam com os cosmos, objetivando viajar pelo espaço com um disco de bronze banhado de ouro, levando o som da Terra.

Em razão disso impele Sagan (1983, p. 287, *apud* JEANDOT, 2008, p. 13) que: “a música delicada de muitas culturas, algumas delas expressando nossa sensação de solidão cósmica, nosso desejo de terminar o isolamento, nossa vontade de estabelecer contato com outros seres no Cosmos”.

No entanto, quando um ser humano toca determinado instrumento, cria um gesto, por isso controla o som, já que a palavra cantada amplia, de forma significativa, o vigor da linguagem falada. Enfatiza Stockhausen (1971, *apud* JEANDOT, 2008, p. 18), dizendo que a música é:

Determinada pelos músculos: os da laringe para o canto, os dos dedos para os instrumentos, os da respiração para os instrumentos de sopro, tudo é determinado pelo corpo do homem e é por isso que nunca se tocou segundo ritmos mais rápidos ou mais lentos ou mais lentos que os naturais do corpo.

Percebemos assim, que a música não surgiu das reflexões de Pitágoras, tampouco de estudos das cordas ou das lâminas que vibram; é simplesmente resultado de extensas e infinitas vivências do indivíduo com a música e de civilizações musicais diversas. Por conseguinte, Aguiar J. P. (10/11, 1998) diz que:

A canção, tal como conhecemos hoje, existe há bastante tempo. Uma de suas características foi a de ser música produzida no meio popular e para ele especialmente dirigida.

(...) Contudo, é pela antiga combinação letra & música que a canção melhor define. Quando pensamos em música popular, logo nos vem à mente a imagem de um cantor. (...) As palavras da letra servem para fixar a melodia na memória. Saber cantar as canções é um dos prazeres do ouvir, e isto só é possível graças à presença da letra combinada à música.

4. *Estilo Funk*

O termo *funk* ou *funky* surgiu na virada da década de 60 para 70, deixando de lado a conotação negativa para tornar-se símbolo de alegria, de orgulho negro.

No mercado o soul marca presença, então, alguns músicos da época começaram ver o *funky* apenas como uma vertente da música negra, capaz de elaborar uma música revolucionária, direcionada para a minoria étnica.

Já que nos guetos de Nova York aparecia um tipo de som com a intenção de transformar o cenário da música negra.

O *funky* projetou-se internacionalmente a partir de 1975, abrindo caminho para o modismo e tomou conta da música negra-americana por anos.

A origem do *funk* carioca foi no início dos anos 70, com os Bailes da pesada promovidos por Big Boy e Ademir Lemos. A equipe Soul Grand Prix iniciou a nova fase dos ritmos *funky* no Rio de Janeiro. O *rapper* Nelson na década de 80 trouxe o ritmo para a Praça da Sé, em São Paulo iniciou embasado na música negra norte-americana, que faziam referência às políticas raciais e culturais, que eram incompreendidas pelos funkeiros nacionais.

Então foi se nacionalizando e se distanciando do *hip-hop*, porém parte de juventude negra que era mais politizada continuou a fidelidade. Agora, no Rio, o conteúdo, o ritmo, foi traduzido em forma de música dançante, alegre e não tanto politizada. Já em São Paulo, o *hip-hop* foi firmado pelo discurso político que fazia reivindicações do movimento negro.

Na década de 90, o *funk* e o *hip-hop* se popularizavam e nacionalizavam em São Paulo e no Rio, onde funkeiros e *b-boys* distanciavam-se, surgindo uma dicotomia entre alienados e engajados, não porque o *funk* produzia uma música alegre, romântica e bem-humorada, possuía uma visão apolítica – por isso os funkeiros deixaram de ser bem-vindos nos demais bailes. Na verdade, o *funk* e o *hip-hop* não se iniciaram com os arrastões, mas isso pode ter causado a popularização.

Verificando o contexto sociopolítico geral dos anos 90, percebe-se o clima de pânico que aterrorizou as principais cidades brasileiras, onde ocorreram arrastões, ou seja, ação conjunto de jovens, objetivando pegar o que podiam e a mídia acentuou essa sensação de medo.

Há certo interesse dos jovens pobres pelo linguajar que apresenta (expressão artística), mas também como forma de protesto, de afirmações de valores, significados e etnicidades. Na primeira metade dos anos 90 ocorreram inúmeros noticiários, que chocaram a opinião pública como o assassinato de menores na Candelária, Chacina de Vigário Geral, arrastões Militares no Rio de Janeiro, massacre de Carandiru (SP), as invasões e os massacres dos sem-terra em várias localidades...

Nesse contexto, percebemos a violência na sociedade brasileira, há indício de uma desordem urbana, na verdade é uma maneira de expor a insatisfação pela estrutura autoritária e celetista, que gera a exclusão social, já que, a punição só ocorre para as camadas menos favorecidas da população, então a violência é uma forma de romper a ordem social. À medida que o *funk* foi se destacando na mídia, foi se identificando como atividade criminosa, uma atividade de gangue, que teve nos arrastões e na “biografia suspeita” dos que a integram a “contraprova” que acabam confirmando essa acusação.

Não é apenas a mídia que constituiu arena para o surgimento de discursos e sentidos divergentes. De acordo com Mikhail Bakhtin (1987), cada discurso comporta uma polissemia que não é controlada totalmente pelo sujeito.

Sendo assim, o discurso nem sempre é traduzido num projeto ideológico do produtor. Percebe-se, que o discurso que demoniza o *funk* é o mesmo que assenta a sua estrutura para o glamour. O *funk* parecia seduzir os jovens carentes e da classe média, encontrando o caminho para o sucesso, dando uma perfeita visão de expectativa e frustrações. Desenvolvendo assim, seus próprios veículos de divulgação.

Com objetivo de ter imagens normalizadoras a mídia também possui limitações, mas também há frestas, brechas, onde surge o “ou-

tro”, constituindo um lugar para se perceber as diferenças, denunciando condições e reivindicar a cidadania.

Os funkeiros constroem seus estilos nas ruas, desenvolvendo trajetórias e elaborando sentidos e territórios. Atualmente o *funk* está muito apelativo, quer dizer, que um empresário opta por uma dança-rina seminua rebolando. Anteriormente dança-se, fazia-se coreografias criativas, no entanto hoje, nos bailes há trezininhos, pulando de um lado para o outro, os jovens em fila indiana, trazendo a mão sobre o ombro do companheiro da frente, como marca de solidariedade, segurança, proteção e recolhimento.

Há uma exibição grupal demonstrando competição e rivalidade entre os mesmos, o baile possui uma dimensão erótica, onde ocorrem movimentos corporais que simulam atos sexuais. Na verdade esse ambiente produzido pelo *funk* é visivelmente masculino, mas é claro que a presença feminina é fundamental para descontrair o baile, objetivando criar competição entre os rapazes.

As coreografias dos homens são mais expansivas, com movimentos largos e jogo de pernas e braços metrificados, já as mulheres apresentam movimentos sinuosos, porém não deixam de uma base mais mecânica, produzindo movimentos retos. Enquanto os homens dançam sozinhos ou em grupo, os passos são sincronizados.

As mulheres geralmente dançam em duplas ou em grupos pequenos com movimentos iguais opostos. O ritual de violência nos bailes *funk*, os grupos não objetivam eliminar o inimigo, mas sim, almejam reconhecimento de um lugar, um território, nesse jogo, provam de participação, inclusão compensando seu cotidiano onde são rejeitados e excluídos. Esses grupos, oriundos de segmentos populares, transitam na mídia numa espécie de jogo de espelhos, que ora os associa a imagens de delinquência, ora os apresenta como uma expressão da cultura popular dos anos 90.

Percebemos então, que o *funk* tem impressionado muito pela força que possui, e a capacidade de permanecer presente, de se disseminar pelas localidades. O *funk* é considerado perigoso porque traz uma conduta inconsequente, que glorifica a delinquência.

O estilo de vida desses jovens, quer dizer, os produtos culturais, gostos, opções de entretenimento, dança, roupas tem como prin-

cipio estético “pegue e misture”. Quer dizer que é uma maneira de chantagear as estruturas de dominação, por isso, elaboram valores, sentidos, identidade e afirmam localismos, e ainda se integram cada vez mais no mundo globalizado.

Os funkeiros não sabem explicar ao certo como as coreografias se consagraram, já que é um processo de criação natural, espontâneo. Algumas músicas são elaboradas a partir de uma dança, já outras vezes, a letra da música sugere construção de passos de dança e novas brincadeiras.

Quando estão distantes de seu território de origem (favelas e bairros pobres) sentem-se mais frágeis, porém mais engajados em lutar por um lugar, um reconhecimento. É claro que isso não ocorre somente pela dança e certas práticas sociais, já que a música está presente nos momentos de lazer, formando assim o lócus público, podemos assim afirmar e intervir de forma crítica no espaço público, mostrando um discurso próprio das favelas e subúrbios para toda a cidade.

5. *Análise do Corpus*

É créu é creu neles é créu nelas.
Bora que vamos, bora que vamos.
Pra dançar créu tem que ter disposição
Pra dançar créu tem que ter habilidade
Pois essa dança ela não é mole não
Eu venho te lembrar são cinco velocidade

A primeira é devagarzinho,
É só aprendizado hein
É assim o...
Creeeuuu, creeeuuu, creeeuuu.
Se ligou... de novo...
Creeeuuu, creeeuuu, creeeuuu

Número dois:
Creeeu, creeeu, creeeu, creeeu, creeeu,
creeeu, continua...
Fácil né... de novo
Creeeu, creeeu, creeeu,
creeeu, creeeu,
creeeu

Número três:

Creeuu, creeuu, creeuu, creeuu, creeuu, creeuu,
creeuu, creeuu, creeuu,
creeuu, creeuu, creeuu, tá ficando difícil hein...
creeuu, creeuu,
creeuu, creeuu, creeuu, creeuu, creeuu, creeuu
creeuu, creeuu, creeuu...

Agora eu quero ver na quatro hein

Creu, tá aumentando mané
Créu, créu, créu, créu
Créu, créu, créu, creu, créu, créu, créu, créu
Créu, créu ...

Segura, dj vou confessar a vocês

Que eu não consigo a número cinco hein, dj
Número cinco hein, dj
velocidade cinco na dança do creeuu...
créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu,
créu, créu, créu,
créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu,
créu créu créu,
créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu,
créu, créu, créu,
créu, creu, créu, créu, créu, créu, créu, créu
créu, créu, créu,
créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu,
créu, créu, créu,

créu...

hahahahaha...

créu, créu, créu, créu, creu, créu, créu, créu,
créu, créu, créu,
créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu,
créu, créu, créu,
créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu
créu créu créu
créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu
créu, créu, créu
créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu, créu
créu, créu, créu
créu...

A música inicia-se com um diálogo entre um enunciador que é o cantor, que faz uma convocação ao enunciatário que são os jovens funkeiros. Lembrando que segundo Bakhtin (1929/1988) considera que a língua é formada pelo fenômeno social da interação ver-

bal, uma vez que o ser humano é inconcebível distante das relações que o ligam ao outro.

Esses jovens formam a base da sociedade que almejam diversão e reconhecimento, já que vivem numa sociedade injusta, e a grande massa humana vive em condições miseráveis, em morros e favelas, já que a política é essencialmente concentrada na renda, sendo que a topografia e a cronografia dessa cenografia é um baile, num centro urbano, cujo estilo de vida desses jovens é similar, já que co-nota uma forma de autoexpressão, envolvendo o corpo, as roupas, o discurso, os entretenimentos de lazer. Engloba a produção cultural do grupo, formando assim, o ethos dos funkeiros, salientando que os mesmos constroem seu estilo nas ruas, em especial nas de terra batida, nas praias e principalmente nos bailes, desenvolvem trajetórias, elaboram-se sentidos e territórios. A noção de ethos retomada por Oswald Ducrot (1984, p. 193, *apud* AMOSSY, 2005, p. 121) assevera:

Em minha terminologia, diria que o ethos é ligado a L, o locutor enquanto tal: é como fonte da enunciação que ele se vê dotado de certos caracteres que, em consequência, tornam essa enunciação aceitável ou recusável. O que o orador poderia dele dizer, como objeto da enunciação, concerne, em contrapartida [...], ao ser do mundo, e não é este que está em questão na parte da retórica de que falo.

Quando o enunciador diz...

É créu é créu neles é créu nelas.
Bora que vamos, bora que vamos.

Há uma imbricação por parte do enunciador (cantor) direcionando ao enunciatário (plateia), neste momento ocorre uma espécie de ritual social da linguagem implícito, que é compartilhado pelos interlocutores. Quanto ao léxico créu, cujo significado contextual obtém possivelmente a seguinte definição: onomatopeia de conotação sexual, que supostamente corresponde ao som ou ruído no momento da conjunção carnal, que simula um movimento.

Seguindo a música com o léxico "bora", que é um mecanismo de interação com o locutor, que gramaticalmente de acordo com (CUNHA, 2007, p. 83/105) é uma palavra cuja composição é formada por aglutinação, (em+boa+hora), resultando embora. O autor pondera que:

Chama-se Formação de Palavras o conjunto de processos morfossintáticos que permitem a criação de unidades novas com base em morfemas lexicais. Utilizam-se assim, para formar as palavras, os afixos de derivação ou os procedimentos de composição, que consiste em formar uma nova palavra pela união de dois ou mais radicais.

Sendo assim, no discurso houve um apagamento do prefixo “em”, restando apenas “bora”. Esse enunciador manifesta seu discurso, fazendo um convite persuasivo ao enunciatário, que de acordo com, Maingueneau (2007, p. 17, *apud* BRUNELLI, 2008, p. 11) “...é um sistema de regras que define a especificidade de enunciação”. Percebe-se que existe um comportamento intencional por parte do enunciador em liderar a plateia, há um jogo que é constituído pelos atos de fala, os quais demonstram convenções que regulam as relações entre sujeitos, dando a cada elemento um estatuto na atividade da linguagem, sendo assim, acaba ocorrendo um contrato que, de acordo com Charaudeau (1983, p. 50, *apud* MAINGUENEAU, 1997, p. 30),

... pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais sejam capazes de entrar em acordo a propósito das representações de linguagem destas práticas. Consequentemente, o sujeito que se comunica sempre poderá, com certa razão, atribuir ao outro (o não EU) uma competência de linguagem análoga à sua que o habilite ao reconhecimento. O ato da fala transforma-se então, em uma proposição que o EU dirige ao TU e para a qual aguarda uma contrapartida de convivência.

Levando isso em consideração, um sujeito ao enunciar demonstra um ritual social da linguagem implícito, que naturalmente é partilhado pelos interlocutores. Na verdade os atos da fala fornecem credibilidade às enunciações do cantor que afirma o seguinte:

Pra dançar créu tem que ter disposição
Pra dançar créu tem que ter habilidade
Pois essa dança ela não é mole não
Eu venho te lembrar são cinco velocidades

A subjetividade enunciativa constitui o sujeito (cantor) e o assujeita, Maingueneau (1997) dando-lhe autoridade, é claro que a enunciação (sequência musical) não é uma máscara do real, já que este real é investido pelo discurso do enunciador quando diz: é necessário ter “*disposição*”, “*habilidade*”, já que “*não é mole não*”. Ocorre a, heterogeneidade constitutiva, visto que procura explicitar ao outro (plateia) por meio do discurso, salientando essas hipóteses. Depois, há um reconhecimento por parte da plateia, que aceita e vibra com o

enunciado do cantor, devido a autoridade que possui no discurso relatado. Isso ocorre devido à formação discursiva, a qual está escrita o enunciador pelo seu caráter, que de acordo com Maingueneau (1997, p. 47) “corresponde a este conjunto de traços psicológicos que o leitor-ouvinte atribui espontaneamente à figura do enunciador em função de seu modo de dizer”. Salienta Foucault (1995), que esse sujeito traz e por isso demonstra suas experiências.

O enunciador ao afirmar isso, utiliza um tom, alegre, e variado, já que assevera Bakhtin (1992, p. 396, *apud* BRAIT, 1997, p. 33)

O tom não é determinado pelo material do conteúdo do enunciado ou pela vivência do locutor, mas pela atitude do locutor para com a pessoa do interlocutor (a atitude para com sua posição social, para com sua importância...)

Por isso, a plateia espontaneamente compreendeu, que o cantor tinha o objetivo de salientar o erotismo, já que o *funk* assume a condição de invenção e potencializa essa tradição do pegue e misture, por isso Herchmann (2005, p. 214) esclarece que

O estilo de vida e as práticas sociais dos grupos revelam um tipo de consumo e de produção que os desterritorializa e reterritorializa. A partir do *funk* esses jovens elaboram valores, sentidos, identidades e afirmam localismos, ao mesmo tempo em que se integram em um mundo cada vez mais globalizado. Ao construir seu mundo a partir do improviso, da montagem de elementos provenientes também de uma cultura transnacionalizada, em cima daquilo que está em evidência naquele momento, esses jovens, se não ressitua sua comunidade, amigos e a si mesmos no mundo, pelo menos denunciam a condição de excluídos da estrutura social.

Percebe-se, que há certo convencimento por parte da plateia, ocorrendo assim, a eficácia discursiva advinda desse jogo de vozes. Primeiramente o cantor lembra, depois afirma que são cinco velocidades:

A primeira é devagarzinho,
É só aprendido hein
É assim o...
Creeeuuu, creeeuuu, creeeuuu
Se ligou... de novo...
Creeeuuu, creeeuuu, creeeuuu

Nessa enunciação, ocorre uma ordem por parte do enunciador, que espera uma atitude responsiva da plateia. A formação dis-

cursiva fornece certa corporalidade ao enunciador, e essa corporalidade que de acordo com Maingueneau, (1997) possibilita aos sujeitos a incorporação de esquemas, que definem a maneira específica de praticar o ato, incorporando assim, uma dimensão erótica, realizando movimentos corporais, visto que, de acordo com Maingueneau, (1997, p. 40) "a formação discursiva na qual inscreve, o enunciador poderá jogar com estas coerções, ou pelo menos, realizar escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades que se lhe oferecem".

Na sequência musical, ocorre a repetição das vogais (e/u) na palavra créu, conforme um eco, almejando indicar a intensidade do ato, pois procura mostrar o prolongamento gestual, seguindo assim a enumeração:

Número dois:

Creeuu, creeuu, creeuu, creeuu, creeuu,
creeuu, continua...
Fácil né... de novo
Creeuu, creeuu, creeuu,
creeuu, creeuu,
creeuu

No baile provavelmente é tudo pura emoção. Há meninos e meninas de todos os estilos, circulam intensamente, ocorrendo uma grande proximidade de corpos. As meninas geralmente trajam shortinhos e saias curtíssimas, (algumas jovens um pouco mais velhas, vestem calças jeans, de moletom ou lycra) acompanhados de um top. Já os meninos, boné, bermudão, blusão, calça jeans ou moletom e camisa de malha, às vezes com mangas rasgadas. Baseado nesses fatos, Hermano Vianna (1997, *apud* HERSCHMANN, 2005, p. 25) ressalta que: “tudo podia ser *funky*: uma roupa, um bairro da cidade, o jeito de andar e uma forma de tocar música que ficou conhecida como *funk*”. Quanto às coreografias dos homens são mais expansivas, com movimentos largos e jogos de pernas e braços metrificadas, já as mulheres apresentam movimentos sinuosos, porém retos. Vejamos a próxima enuneração:

Número três:

Creuu, creuu, creuu, creuu, creuu, creuu,
 creuu, creuu, creuu,
 creuu, creuu, creuu, tá ficando difícil hein...
 creuu, creuu,
 creuu, creuu, creuu, creuu, creuu, creuu
 creuu, creuu, creuu...

O enunciador determina uma atividade, um movimento, uma ação e exige da plateia uma atividade responsiva, demonstrando assim, a heterogeneidade mostrada, que é uma tentativa do sujeito, o qual é representado pelo (cantor), pois procura explicitar a presença do outro, harmonizando essa presença, a qual aparece na música. Lembrando que pertencer ao mesmo grupo, obriga a acreditar no discurso, uma vez que a enunciação não é uma cena ilusória, onde se diz algo que é elaborado em outro lugar, mas sim, um dispositivo da construção do sentido e dos sujeitos que se reconhecessem na música.

Na verdade, o sujeito é clivado (Lacan, 1998), já que não decide sobre os sentidos do discurso e suas possibilidades enunciativas, porém ocupa um lugar na sociedade, onde simplesmente enuncia com fundamentos ideológicos. Por isso Althusser (1970, *apud* MUSAALIM, 2005, p. 110) assevera que:

A ideologia é bem um sistema de representações. Mas estas representações não tem, na maior parte do tempo, nada a ver com a consciência, elas são na maior parte das vezes imagens, às vezes conceitos, mas se impõem a maioria dos homens, sem passar por suas consciências.

Dessa forma, o sentido desse discurso é demarcado e preestabelecido pela identidade de cada um: o cantor e a plateia, nesse espaço interdiscursivo. O sentido da música vai se construindo à medida que o discurso foi se formando, logicamente que embasado na formação ideológica que de acordo com Maingueneau (2008, p. 206):

A enunciação, ao se desenvolver, esforça-se por instituir progressivamente seu próprio dispositivo de fala. Ela implica, portanto, um processo de enlaçamento paradoxal. (...) Assim a, a cenografia é ao mesmo tempo, origem e produto do discurso; ela legitima um enunciado que, retroativamente, deve legitimá-la e fazer com que essa cenografia da qual se origina a palavra seja precisamente a cenografia requerida por tal discurso.

Na sequência musical temos:

Agora eu quero ver na quatro hein
 Creu, tá aumentando mané
 Créu, créu, créu, créu
 Créu, créu, créu, creu, créu, créu, créu, créu
 Créu, créu ...

Aqui, a dêixis coordena o espaço-temporal, articulando o eu e tu/aqui e agora. Onde o locutor discursivo do público, a topografia (aqui – no baile) e a cronografia (agora). Que de acordo com Maingueneau (1997, p. 41)

A dêixis define as coordenadas espaço-temporais implicadas em um ato de enunciação (...) possui a mesma função, mas manifesta-se em um nível diferente: o do universo de sentido que uma formação discursiva constrói através de sua enunciação (...) distinguir-se-á nesta dêixis o locutor e o destinatário discursivos, a cronografia e a topografia.

O sujeito constrói a cenografia de sua autoridade enunciativa. Por isso, Maingueneau (2008, p. 205) ressalta que: "o discurso impõe sua cenografia, de algum modo, desde o início; mas, por outro lado, é por intermédio de sua própria enunciação que ele poderá legitimar a cenografia que impõe."

Em uma cenografia, associam-se a figura do enunciador e figuras correlatas de coenunciadores. Esses lugares supõem igualmente uma cronografia (um momento) e uma topografia (um lugar) das quais o discurso pretende originar-se (a cronografia e a topografia não são tempos cronológicos nem espaços geográficos, mas tempos e espaços ideológicos, históricos: a favela, a cidade, a civilização, a globalização).

Baseando-se nisso, o enunciador determina para si e para o destinatário uma enunciação legítima, neste momento aparece no enunciado (música) uma terceira pessoa, a qual o sujeito (cantor) dirige-se ao público interpelando como mané, que de acordo com o verbete do minidicionário Aurélio (2000, p. 443) significa indivíduo inepto, desleixado, tolo e bobo. Na progressão musical, impele ao dj que não prossiga, porque demonstra insegurança quando diz:

Segura, dj vou confessar a vocês
 Que eu não consigo a número cinco hein, dj
 Número cinco hein, dj
 velocidade cinco na dança do creeuu...
 créu, créu, créu, créu, creu, créu, creu, créu,
 créu, creu, creu,

créu, creu, créu, creu, creu, créu, creu, créu,
 créu créu creu,
 créu, créu, creu, creu, creu, creu, créu,
 créu, créu, créu,
 créu, creu, créu, créu, créu, créu, creu, créu
 creu, créu, créu,
 créu, créu, créu, créu, créu, créu, creu, creu,
 créu, creu, créu,
 créu...
 hahahahaha...
 créu, creu, creu, créu, creu, créu, créu, creu,
 créu, creu, creu,
 créu, créu, créu, créu, créu, creu, créu, créu,
 créu, créu, créu,
 creu, créu, créu, créu, creu, creu, créu, créu
 créu créu créu
 créu, creu, créu, créu, créu, creu, créu, créu
 creu, creu, créu
 créu, créu, créu, creu, créu, créu, créu, créu
 créu, créu, créu
 créu...

Lembrando que de acordo com Herschmann (2005, p. 287) “dj é discotecário, é quem comanda o som e, por conseguinte, o baile.”. O cantor (enunciador) dirige-se ao público (plateia) através de seu discurso, salientando a pressuposição, que não vai conseguir realizar a número cinco, demonstrando assim, uma refutação proposicional. Sendo que a velocidade da dança poderá atingir o ápice, que dizer, o êxtase. Por isso assevera Kerbrat-Orecchioni (1978, p. 56, *apud* POSSENT, 2008, p. 79) o seguinte que; “toda asserção é assumida, explícita ou implicitamente por um sujeito enunciator e é para este sujeito, em primeiro lugar que ela é verdadeira”.

No entanto, para expressar toda a velocidade e êxtase nesta cena, o cantor pronuncia ininterruptamente a palavra créu, totalizando, 113 vezes, pronunciada num tom de autoridade e satisfação, transparecendo assim, a heterogeneidade mostrada, que de acordo com Authier-Revuz, (1982 *apud* MUSSALIM, 2005, p. 134) “è uma tentativa do sujeito de explicitar a presença do outro no fio discursivo, numa tentativa de harmonizar as diferentes vozes que atravessam o seu discurso, numa busca pela unidade, mesmo que ilusória”.

6. *Considerações Finais*

Dado o exposto, podemos perceber que a Análise do Discurso com fulcro nos critérios da linha francesa, estuda as produções verbais baseadas nas condições sociais de produção, sendo essas consideradas integrantes na significação e modo de formação dos discursos. Por isso nos remetemos ao dialogismo, que origina da interação verbal estabelecida entre o enunciador e o enunciatário, aparecendo a relação eu-tu, que nos conduz para o subjetivismo, conclui-se ocorrer um deslocamento do conceito de sujeito, o qual perde o papel principal, sendo substituído por divergentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.

Esse sujeito contribui para a formação do ethos, que está ligado ao estatuto do locutor e à questão de sua legitimidade, quer dizer, ao processo de legitimação pela fala, sendo que ato de utilizar a palavra leva a construção de uma imagem de si, pois o locutor faz em seu discurso uma apresentação de si.

Partindo dessa premissa, percebemos a construção do ethos do enunciador na música analisada (Creu), juntamente com o enunciatário que é o fiador. Baseado na ampliação do nosso conhecimento de mundo sobre o estilo *funk* que simplesmente invadiu a cena cultural no Brasil, seduzindo o jovem em geral por possuir um ritmo sincopado, que é levado por guitarras, um baixo denso, a presença marcada por metais e percussão, uma rítmica forte devido as batidas mais vigorosa e dançante, e, por conseguinte, é acompanhado por modernas melodias. Devido a isso tem se consolidado como expressão artística, mas também como meio de protesto, de afirmação de valores, significados e etnicidades.

Sendo assim, percebemos que a sociedade atualmente possui diversas etnias e valores, por isso cabe ao analista do discurso recuperar as formas de materialização, mostrando os efeitos de sentido, fazendo os recortes e analisando os planos de forma global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AGUIAR, J. *A poesia da canção*. Seccione, 1998.
- AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In:

AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 119-144.

AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*, São Paulo: Contexto, 2005.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRAIT, B. (Org.). *Dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRUNELI, A. F. Notas sobre a abordagem interdiscursiva de Mainmagueau. POSSENTI, S. e BARONAS, R. L. (Orgs.). *Contribuições de Dominique Mainmagueau para análise do discurso do Brasil*. São Carlos: Pedro & João, 2008, p.13-26.

CUNHA C. CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

COPLAND A. *Como ouvir e entender música*. São Paulo: Arte Nova, 1974,

CHALITA, G. B. I. O poder de fogo da educação. *Revista Fapesp*, ed. 85, março de 2003.

DIJK, T. A. V. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélios século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

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

HERSCHMANN, M. *O funk e o hip-hop invadem a cena*, 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Secção, 1999.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Unicamp/ Pontes, 1997.

MAINGUENEAU D. *Gênese do discurso*. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-92.

MARQUES I. A. *Dançando na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MUSSALIM F. & BENTES A.C. (Orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez. 2005.

PAVEAU, M.- A.; SARFATI, G.-É. *As grandes teorias da linguística*, São Carlos: Claraluz, 2006.

POSSENTI, S. Um dispositivo teórico e metodológico. In: POSSENTI, S e BARONAS, R. L. (Orgs.). *Contribuições de Dominique Maingueneau para análise do discurso do Brasil*. São Carlos: Pedro & João, 2008, p. 201-212.

POSSENTI S. *Novas tendências, cenas da enunciação*. São Carlos, 2008.

POSSENTI, S. & BARONAS, R. L. (Orgs.) *Contribuições de Dominique Maingueneau para a análise do discurso do Brasil*. São Carlos: Pedro & João, 2008.

ZUBEN, P. *Música e tecnologia*. O som e seus novos instrumentos, Editores-Brasil, Irmãos Vitale, 2004,

GILKA MACHADO E OS (DES) CAMINHOS DA TRANSGRESSÃO

Suzane Moraes (UERJ)
suzane1589@hotmail.com

O poeta se faz vidente por meio de um longo, imenso e estudado desregramento de todos os sentidos. Todas as formas de amor, de sofrimento, de loucura; ele busca por si mesmo, esgota em si todos os venenos, para guardar apenas suas quintessências. Inefável tortura em que ele precisa de toda a fé, de toda a força sobre-humana; em que ele se torna, entre todos, o grande doente, o grande criminoso, o grande maldito, – e o supremo Sábio! – Pois ele chega ao desconhecido.

Trecho de carta de Rimbaud a Paul Demeny –
Tradução: Marcelo Jacques de Moraes [UFRJ]

Na conjuntura do Brasil do fim do século XIX e início do século XX, o Rio de Janeiro, capital da república, se configurava como um polo econômico e cultural de referência nacional num período conhecido como *belle époque tropical*, onde uma elite carioca procurava assemelhar-se ao modo de vida europeu, notadamente o de Paris (NEEDEL, 1993, p. 209). Assim, a Literatura Brasileira muito bebeu das fontes da Literatura Francesa, especialmente em matéria de poesia, na qual Baudelaire se destaca de forma prototípica. Esse contato permite, dessa forma, uma aquisição cultural vinda de além-mar e, nesse entrecruzar de experiências poéticas, que passa da adaptação à rejeição (*Idem*, p. 12), determinar as bases nas quais poetas como Gilka Machado e tantos outros pudessem experimentar uma profusão de estilos e um sincretismo estético, proporcionado por diferentes escolas literárias como o Decadentismo, o Parnasianismo e o Simbolismo, então em voga na época.

É entre o ocaso do século oitocentista e o limiar dessa nova era de euforia e transformações no contexto sociopolítico do Rio de Janeiro que se encontra o fazer poético de Gilka Machado. Trans-

gressora, em meio a uma sociedade carioca profundamente misógina e patriarcal, Gilka provoca furor com a publicação de seu primeiro livro *Cristais Partidos* (1915), contendo poemas altamente dotados de um erotismo escaldante, nos quais Eros revela-se com força total.

Natural do Rio de Janeiro, Gilka Machado nasceu no dia 12 de Março de 1893. Casou-se com o poeta Rodolfo de Melo Machado em 1910 e juntos tiveram dois filhos: Hélios e Eros. Faleceu no Rio de Janeiro, capital, no dia 11 de Dezembro de 1980. Sua obra poética inaugura-se em 1915 com o lançamento do seu primeiro livro de poemas *Cristais Partidos*, publicando, ainda, posteriormente, *Estados de Alma* (1917), *Poesias 1915/1917* (1918), *Mulher Nua* (1922), *O Grande Amor e Meu Glorioso Pecado* em 1928, e *Carne e Alma* em 1931.

Em 1932, foi publicada em Cochabamba, Bolívia, a antologia *Sonetos y Poemas de Gilka Machado*, com prefácio de Antônio Capdeville. No ano seguinte, a escritora foi eleita “a maior poetisa do Brasil”, por concurso da revista “O Malho”, do Rio de Janeiro. Lançou nos anos seguintes os livros: *Sublimação* em 1938, *Meu rosto* em 1947, *Velha Poesia* em 1968 e suas *Poesias Completas*, editadas em 1978. Em 1979, Gilka foi agraciada com o prêmio Machado de Assis da Academia Brasileira de Letras.

Dotada de uma extrema irritação antiburguesa, Gilka ficou, e ficará sempre, como exemplo, isolado em seu tempo, de corajosa transgressão das expectativas sociais com respeito à mulher. Feminista, *avant la lettre*, rebelde, sua poesia é de revolta e inconformismo social, mas também, para usar a expressão de Eugênio Gomes, da “intensidade”. Assim, ela possui todas as características do pioneirismo de um lirismo de primeira água, como raros na *belle époque*.

A poetisa Gilka Machado teve seus primeiros momentos de fulguração literária num período profundamente emblemático na conjuntura do cenário brasileiro. Ao mesmo tempo em que se experimentava uma efervescência intelectual e cultural no Rio de Janeiro, permaneciam visíveis os resquícios das ruínas de um sistema oligárquico escravocrata. A escrita de Gilka Machado expressa a sensação do *fin-de-siecle* num cenário de espanto e ruínas, e também o sincretismo finissecular, fruto da transição literária na qual ela estava

inserida. Nelly Novaes Coelho (1974, p. 12) chega a afirmar que a obra poética de Gilka apresenta traços do Parnasianismo, do Decadentismo e de um esteticismo dannunziano. Esse período é a chamada *Belle Époque*, que no Brasil situa-se entre 1889, com a proclamação da República, até 1922, ano da Semana de Arte Moderna. Nessa fase, surgem poetas novos, epígonos parnasianos e simbolistas, os quais se distinguem por herdar traços tanto de uma quanto da outra escola literária, abrindo-se, assim, vários rumos.

Visceralmente contra o *zeitgeist* realista, positivista e evolucionista, a poesia de Gilka Machado encontra-se mesclada de elementos então em voga na época, destacando-se os advindos do Decadentismo. Análoga a Baudelaire (1821-1867), Gilka Machado desenvolve uma escrita permeada por um erotismo dolente. Conforme afirma Foucault (1976 p.13), “se o sexo é reprimido, isto é, condenado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o único fato de se falar sobre o assunto e de se falar de sua repressão, adquire uma aragem de transgressão deliberada”; assim, percebemos que a insatisfação social, a sexualidade e a literatura vêm sempre acompanhados nos momentos mais críticos da crise na sociedade. Com isso, há a representação bastante forte da mulher fálica – a mulher fatal – na obra de Gilka Machado.

No início do século XX, o puritanismo, as preocupações morais, o rigor das convicções religiosas, os preceitos sociais, em suma, os valores éticos e morais da época, exigiam de homens e, principalmente, de mulheres, uma reserva erótica. A mulher vivia numa sociedade patriarcal e misógina, na qual para o homem, como afirma Elisabeth Badinter (1986, p. 125), ela tinha, triplamente, o status de objeto. Ao mesmo tempo, ela era um instrumento de promoção social (casamentos por interesse), eventualmente um objeto de distração, e um ventre do qual se tomava posse.

Assim, a poesia de Gilka Machado foi recebida com grande resistência pela crítica da época, por comungar com um esteticismo que explora o âmbito dos desejos mais dilacerantes da carne, abordando as insuportáveis penas da Luxúria e da Volúpia que se realizam apenas na mente lânguida do eu lírico, conforme aponta Andrade Muricy no prefácio do livro *Poesias Completas* (1991, p. 3):

(..) teve, por isso, de pagar o choque desencadeado pela afirmação daquela pululante, riquíssima imagística da sensação. O mito duma sensualidade a todo custo formou-se, fruto do mesmo preconceito que tem atingido, através dos séculos, a tantas obras nas quais o corpo ousou cantar o seu maravilhamento de ser, mas também de sentir.

Expressa, assim, a ousada temática do desejo erótico ou de desafio ao “interdito ao sexo”, mas sempre em conflito com uma funda ânsia de pureza (COELHO, 1974, p. 12). A transgressão do proibido caminha de mãos dadas com o erotismo. O pecado e o desejo da carne geram conflitos interiores entre o pudor (determinado pela moral e religião) e o prazer obtido no desejo erótico. Como nos diz Otávio Paz em seu livro *A Dupla Chama* (1994, p. 18), “em todas as sociedades há um conjunto de proibições e tabus – também de estímulos e incentivos – destinados a regular e controlar o instinto sexual”; assim, a prática sexual do homem passou a ter sua frequência regulada pela religião e pela sua disponibilidade para o trabalho. O desejo foi minimizado para que houvesse o equilíbrio essencial à atividade do homem, e foi-lhe atribuído um caráter maligno ao ser colocado no universo das proibições e das decadências humanas. Esse embate gera o estado d’alma perturbada e neurótica que nutre os germens do Decadentismo.

Incompreendida por sua época, como a maioria dos poetas decadentistas, Gilka Machado expressa em sua poesia o que, à época, era considerado obsceno, proibido e até depravado. A respeito dessa desvalorização da arte da decadência, Latuf Isaías Mucci em *Ruína e simulacro decadentista* (1994) afirma que, por situar-se no plano da confusão entre ética e estética, a exploração do fenômeno literário do Decadentismo, pela crítica, foi travada devido a juízos moralísticos, preconceituosos ou sarcásticos (p. 23). Segundo Latuf Mucci, a literatura da decadência surge, no tecido policromático da literatura, como um labéu, sofrendo juízos de valor como o realizado por Fernando Pessoa, o qual atribuiu ao Decadentismo todos os defeitos do mundo estético, em especial o do prosaísmo, o da falta de nobreza, de ideal (p. 22).

Em resposta a esse preconceito ao Estetismo da decadência do fim do século XIX, temos Oscar Wilde (1854-1900) com a frase final do prefácio de seu único romance, *The Portrait of Dorian Gray*, que se torna lema do Decadentismo: “Toda a arte é completamente

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

inútil”. Temos, ainda, Verlaine (1844-1896), eleito príncipe dos poetas, realizando a poética do decadismo ao transfigurar o signo da decadência, transformando-o em obra-prima, como nos versos célebres de seu poema *Langueur*:

Je suis l'Empire à la fin de la décadence,
Qui regarde passer les grands Barbares blancs
En composant des acrostiches indolents
D'un style d'or où la langueur du soleil danse.

Percebe-se, em alguns dos poemas de Gilka Machado, um erotismo dolente, um sadismo e masoquismo latentes e um deleite mórbido, no qual se vê a insídia do Mal, o qual se apresenta como uma desmedida “Volúpia” (MACHADO: 1991 p. 128):

Tenho-te, do meu sangue alongada nos veios;
À tua sensação me alheio a todo o ambiente;
Os meus versos estão completamente cheios
Do teu veneno forte, invencível e fluente.

Por te trazer em mim, adquirir-os, tomei-os,
O teu modo sutil, o teu gesto indolente.
Por te trazer em mim moldei-me aos teus coleios;
Minha íntima, nervosa e rúbida serpente.

Teu veneno letal torna-me os olhos baços,
E a alma pura que trago e que te repudia,
Inutilmente anseia esquivar-me aos teus laços,

Teu veneno letal torna-me o corpo langue,
Numa circulação longa, lenta, macia,
A subir e descer no curso do meu sangue.

Mário Praz, no capítulo “Bizâncio”, de seu livro *A carne, a morte e o diabo na literatura romântica*, apresenta o que seria a origem de toda a literatura decadentista ao expor a leitura que Félicien Rops faz da obra erótica de Huysmans:

Essa estranha atração pelas complicações carnavais, essa obsessão pela própria imundície, esse cio que se passa todo na alma e sem que o corpo consultado se misture, esse impulso lívido e limitado que não tem, em suma, com o instinto genético senão relações distantes mantêm-se singularmente misterioso quando sonha.

Eretismo do cérebro, diz a ciência. (p. 280-281)

Essa excitação extremada dos nervos provocando um onanismo mental, uma ânsia por acessar caminhos desviantes em direção ao “sobrenatural da canalha” (PRAZ, 1996, p. 280), leva a um refinamento dos sentidos, a uma espiritualização da obscenidade, os quais se constituem como os germens do Decadentismo. Este fenômeno da alma infame proposto por Baudelaire em seu livro *Flores do Mal* se revela em poemas como “À que está sempre alegre” (1985, p. 515):

E humilhado pela beleza
Da primavera ébria de cor,
Ali castiguei numa flor
A insolência da Natureza.

Assim eu quisera uma noite,
Quando a hora da volúpia soa,
Às frondes de tua pessoa
Subir, tendo à mão um açoite,

Punir-te a carne embevecida,
Magoar o teu peito perdoado
E abrir em teu flanco assustado
Uma larga e oca ferida,

E, como êxtase supremo,
Por entre esses lábios frementes,
Mais deslumbrantes, mais ridentes,
Infundir-te, irmã, meu veneno!

O trabalho poético vanguardista empreendido por Gilka Machado também se configurou como uma espécie de mola propulsora para uma conscientização da produção artística de escrita feminina que, mais tarde, seria talvez o fenômeno mais significativo da Literatura brasileira na segunda metade do século XX. Assim nos confirma Nelly Novaes Coelho, em relação à transgressão do cânone patriarcal, ressaltando ser

Inegável que, mais que os estudos das ciências sociais, a literatura tem sido um dos grandes instrumentos conscientizadores. Desde as vozes pioneiras que, na poesia do início do século, se assumiam como “transgressoras” (Colombina, Gilka Machado, Pagu) até nossos dias, a literatura vem dando voz a uma nova consciência da mulher, não só em relação a si mesma (...), mas também em sua tarefa na construção da História. (COELHO: 1999, p. 11)

O eu lírico gilkaniano subverte o estereótipo da mulher passiva e submissa e encarna o paradigma da mulher fatal. As temáticas do desejo sexual, do erotismo e da perversão perpassam toda a sua obra, representados através de imagens fortes e, via de regra, inusitadas, pelas diversas personagens femininas encarnadas pelo eu lírico. Por abordar de forma intensa a tematização de desvios, a quebra de tabus, a exploração sensorial do corpo erótico, o seu fazer poético flerta com o interdito, com o proibido e com o maldito, sempre por via da transgressão, à procura do novo, tendo o Ideal artístico como bandeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BADINTER, Elisabeth. *Um é o outro; relações entre homens e mulheres*. Trad. Carlota Gomes. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. Edição bilíngue. Trad. e notas de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Trad. Antônio Carlos Viana. Porto Alegre: L & PM, 1987.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura e linguagem: a obra literária e a expressão linguística*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: UFF, 1986.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984;

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da Lírica Moderna*. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

LINS, Ronaldo Lima. *Violência e literatura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

MACHADO, Gilka. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Léo Christiano; FUNARJ, 1991.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1984.

MUCCI, Latuf Isaías. *Ruína e simulacro decadentista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

MORETTO, Fúlvia L. M. *Caminhos do decadentismo francês*. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1989.

NEEDELL, Jeffrey D. *Belle époque tropical*. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 1993.

PAZ, Otávio. *A dupla chama*. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

PRAZ, Mário. Bizâncio. In: _____. *A carne, a morte e o diabo na literatura romântica*. Trad. Philadelpho Menezes. Campinas: Unicamp, 1996.

PORTELLA, Eduardo. *Teoria literária*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

WINICK, Charles E. *Unissexo: a dessexualização na vida americana*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GLOSSÁRIO DO LÉXICO DOS BENZEDEIROS CASTRO-ALVENSES

Deije Machado de Moura (UNEB; PUC-RS)
deijemoura@bol.com.br

1. Introdução

Cada agrupamento humano sente a vida a seu modo, porque cada um faz o recorte da vida de acordo com as suas experiências e com as necessidades que o envolvem. E cada aglomerado humano externa, por meio da fala, aquilo que experimenta no seu dia-a-dia. Por isso, a fala de cada grupo humano é a manifestação das características próprias do seu meio.

Conhecer um povo é conhecer a sua língua, pois esta não é apenas um simples meio de comunicação, mas, principalmente, a expressão da concepção de mundo dos falantes. Elemento vivo, é de uso contínuo e está sujeito a desgastes que, na realidade, são transformações operadas num processo lento e gradual, quase imperceptível, não havendo desse modo repouso para qualquer língua.

Atentando para as considerações anteriores e procurando alcançar um dos objetivos deste trabalho é ‘contribuir para a preservação da tradição das benzeduras no município de Castro Alves’, organizou-se, com o *corpus* coletado, ‘O glossário de lexias utilizadas pelos benzedeiros castro-alvenses’.

Destaca-se que os dicionários são grandes responsáveis pela sobrevivência do acervo vocabular de qualquer comunidade, constituído por diversas gerações a partir das histórias por elas vividas. Cabe a este tipo de produção uma organização sistemática do léxico, fato que, segundo Biderman (2001), é impossível, uma vez que o léxico cresce de maneira geométrica, impossibilitando o cessar desse processo, pelo menos enquanto a língua viva for.

Com este glossário, não se tem a pretensão de afirmar que o acervo vocabular aqui apresentado é restrito aos benzedeiros castro-alvenses, até mesmo porque, “[...] em face da democratização do saber, uma parcela do vocabulário específico ultrapassa as fronteiras

do domínio especializado e ingressa na grande corrente do uso geral” (BIDERMAN, 2001, p. 36).

Sabe-se que a prática das benzeduras não é exclusividade do referido município, todavia, no glossário, registram-se lexias utilizadas pelos praticantes das benzeduras daquela região. Selecionaram-se de todas as entrevistas executadas as palavras e/ou expressões que melhor caracterizam aquela comunidade. Salienta-se que esta análise tem caráter descritivo, a fim de mostrar o *corpus* coletado, seguido de seu significado, comprovado com trechos de depoimentos. Os verbetes são dispostos em ordem alfabética, organizados em seis campos essenciais: lexia, referência gramatical, acepção de uso, forma variante, abonação e identificação do informante.

As lexias são apresentadas conforme registros em dicionários da língua portuguesa, e algumas delas constituem uso figurado da linguagem. Este uso é destacado pela indicação *Fig.*, logo após a referência gramatical.

No que se refere à formação das lexias, registram-se termos: simples (*despachar, dilatar*), formados por derivação (*cobraria, saparia, lagartixaria*), de composição por subordinação (*estrada de jegue, justiça de Deus, meter o diabo*) e de composição sintagmática (*cair a idade, neste instante, lado que o sol se cala*).

Na *Referência Gramatical*, caracteriza-se gramaticalmente o vocábulo ou expressão e, quando se trata de substantivo, informa-se também o gênero. No caso das estruturas sintagmáticas, estas são classificadas considerando a sua unidade lexical, método também utilizado por Cardoso e Ferreira (2000) na obra “*O léxico rural: glossário, comentários*”. Após a indicação das classes gramaticais, encontra-se o conteúdo semântico das lexias, formulado a partir do seu contexto de uso e das informações apresentadas pelos próprios entrevistados, como também, e sempre que possível, baseado em consulta a dicionários da língua.

Indicado pela abreviatura *Var.*, no campo *Variantes* indicam-se realizações que se distanciam da norma culta e caracterizam dialetalmente os informantes. Para melhor apreensão das acepções apresentadas, destacam-se fragmentos das entrevistas, que representam as abonações. Utiliza-se negrito para destacar, dentre os termos que

constituem a abonação, aquele que representa o verbete. A supressão de parte(s) do fragmento transcrito é indicada com a convenção [...]. A identificação dos informantes é apresentada ao final da abonação, obedecendo ao registro feito na seção a seguir.

1.1. Abreviaturas utilizadas no glossário

Adj.	Adjetivo
Adv.	Advérbio
Fig.	Figurado
Loc. adv.	Locução adverbial
Num.	Numeral
Pron.	Pronome
S.f.	Substantivo feminino
S.m.	Substantivo masculino
V.	Ver
Var.	Variante
Vb.	Verbo
Inf.	Informante

1.2. Glossário

Alevantar Vb. Recuperar a saúde; convalescer.

Cum que te **alevanto**? (Inf. 08)

Ar do vento S.m. / Fig. Incômodo ou sofrimento físico causado pelo ar.

[...] porque o **ar do vento** é uma doença forte. (Inf. 03)

É o contato do ar quente cum o frio que não se combina. Às vez, a pessoa levanta cum o corpo quente, abre uma porta, ou vai tomá um banho frio, ou lavá o rosto na água fria. Aí acontece você dá uma convulsão por causa daquilo. Às vez entorta a boca, entorta o pescoço, os olho, às vez um braço, às vez acontece isso. Acontece você se senti muito mal, cum o contato do ar quente com o frio que não se combina. (Inf. 10)

Arcas abertas S.f. / Fig. V. espinhela caída

Eu vim Senhor, rezá de **arcas** aberta, espinhela caída, [...] (Inf. 08)

Arriar Vb. Parar de fazer algo

[...] então qué dizê que pode dá injeção e tudo, mas num **arreia** de obrá. (Inf. 08)

Assentar Vb. Basear-se, firmar-se, fundar-se, fundamentar-se.

Toda vida eu rezei, nunca deixei de rezá. Tô **assentada** na Palavra de Deus, é só na Palavra de Deus. (Inf. 07)

Bicha S.f./ Fig. Órgão genital feminino.

[...] deu aqui do lado da **bicha**, a mulé num vestia nem mais caçola. (Inf. 08)

Boca da morte S.f./ Fig. Prestes a morrer.

A senhora acredita no sangue de Jesus, que eu quero... quanto eu já sarvei da **boca da morte** ... quando foi um dia, eu tava aqui nessa casa, ainda num tinha acabado de fetcho nada [...] (Inf. 11)

Botar Vb. Recuperar, curar, tratar.

[...] Eu queria que a mãe dele, chama Eliete, passasse aqui agora, e eu chamá aqui dentro de casa e perguntá a ela quem foi que **botou** as duas perna do filho dela, se num foi Deus e eu? (Inf. 11)

Cair a idade Vb. Envelhecer

[...] porque a pessoa quando ensina perde a força. Perde a força... eu tô **caino na idade**. (Inf. 08)

Choquear Vb. Abalar-se emocionalmente. Var. **Chuquear**.

Meu Pai, agora cabô de me **chuqueá!** (Inf. 08)

Chuveiro S.m. Grande porção de coisas que caem ou se sucedem com rapidez.

Oh fia quando acabei de tê essa menina, o sangue caía embaixo, que a senhora dizia que era **chuveiro**. (Inf. 11)

Cobrarria S.f. Porção de cobras.

[...] sai cobreiro de **cobrarria**, **lagartixaria**, **saparia**, **ranharia** vai pras ondas do mar sagrado [...] (Inf. 12)

Cobreiro S.m. O herpes-zoster, assim dito por se afigurar ao povo ser essa dermatose produzida pelo contato da roupa sobre a qual passou alguma cobra; cobreiro, cobro.

[...] sai **cobreiro** de cobrarria, lagartixaria, saparia, ranharia vai pras ondas do mar sagrado [...] (Inf. 12)

Comer Vb. Destruir, consumir, corroer.

Olha, uma vez eu fui numa reza, fazê uma consurta, [...] a fia de Deus pegô o fogo de Santo Antonho, já tinha **comido** as costa todinha, já tinha passado por debaixo dos petcho, só veno a barriga dela [...]” (Inf. 11)

Conduta S.f. Ideia.

Aí quando minha mãe morreu me deu assim aquela **conduta**, fia, de rezá, e eu num sabia rezá, nem nada. [...] Aí, quando foi um dia eu fui na casa da criatura, os esprito me explicô tudinho: esse negócio da reza que eu rezava, num era eu era o espírito rezadô de minha mãe, que me agradô e achô o caminho. [...] (Inf. 11)

Conversa contrariada S.f. Conversa mal compreendida.

Eu ia cum ele, que naquele tempo tinha respetcho, pro mode **conversa contrariada**. – Eu vô. Você vai? Eu vô, eu rezo a barriga dela. Eu disse: então **umbora** (Inf. 04)

Coração limpo S.m./ Fig. Sem maldade.

[...] rezo de **coração limpo**. (Inf. 13)

Corpo fechado S.m./ Fig. Corpo, supostamente, invulnerável a doenças, a olho grosso, mediante orações.

Não, não uso não que **meu corpo já é fechado** [...] (Inf. 01)

Corpo trancado S.m./ Fig. V. corpo fechado.

Esprito ruim, coisa ruim, meu corpo Jesus já **trancou** com o cálice e a hóstia consagrada. (Inf.11)

Correntio [a]. Adj. Corrente, habitual, fluente.

Dô de dente, **correntia**, num corre de noite, num corre de dia, nem no pino da meio-dia, ai Jesus, José e Maria, ai Jesus, José e Maria. Cum os pudê de Deus e da Virge Maria. (Inf. 07)

Dar combate Vb. Fig. Dar trabalho, incomodar.

Eu dô graças a Deus que eu tô aqui. Num dô combate aos meu fi, num dô combate aos meu vizinho; quando eu quero í na minha rua eu vô, se eu quisé andá bunita eu ando, se eu quisé andá feia eu ando, pra isso eu tenho Deus... eu toda vida fui bem criada... (Inf. 07)

Descasado Adj. Ímpar, que não tem par.

[...] ou três, ou sete, ou cinco, que é **descasado**. (Inf. 13)

Despachar Vb. Parir; dar à luz.

Quando demorava de **despachá**, eu mandava **despachá**. (Inf. 14)

Dente aberto S.m./ Fig. Pessoa que vive sempre sorrindo, mas é falsa.

Fia, uma coisa que eu dô um conselho a vocês: num vá **em dente aberto** não, num vá em dente aberto não, num agravano a todos, **o dente aberto** que nós acha é mais pió inimigo aqui na terra. (Inf. 11)

Desterrar Vb. Afastar, afugentar.

[...] Nossa Senhora do Desterro, pra **desterrá** aquela moléstia [...] (Inf. 08)

Diligência S.f. Cuidado ativo; zelo, aplicação.

Admirô [...] na **diligência** do teu corpo, na tua força, no teu vivê dento de casa [...] (Inf. 08)

Doença invisível S.f. Fig. Distúrbio mental caracterizado por falta de forças, desânimo, sensação de cansaço, e cujo quadro muitas vezes inclui, também, ansiedade, em grau maior ou menor.

[...] A doença invisível é aquela doença é aquela doença que a pessoa tá ... a pessoa diz: fulano vai cumê - fica calado; deu meio-dia, os oto comeu - fulano tu num vai cumê, não? Ele tá queto; dá de tarde: fulano, vai cumê! - eu num vou cumê não. - quando fô de noite, tá todo mundo dormino; quando vai oiá, ele tá em pé na varan-

da. Mas tá todo mundo durmino e ele em pé na varanda? E ele num cumeu. E num viu ele bebê água. A senhora sabe o que é? Um espírito, a doença invisive, cum a graça de Deus. (Inf. 04)

Dor de cabeça de martelada S.f. Fig. Dor de cabeça cujo efeito se assemelha a pancadas compassadas de um martelo.

[...] **dô de cabeça de martelada**, dô de cabeça surrateira [...] (Inf. 11)

Dor de cabeça sorrateira S.f. Fig. Dor de cabeça que começa bem devagar e permanece sem muita intensidade. Var. **Surrateira**.

[...] dô de cabeça de martelada, **dô de cabeça surrateira** [...] (Inf. 11)

Dor de morte S.f. Dor muito intensa.

[...] fulano caiu doente, cum uma **dô de morte** [...] (Inf. 13)

Dor trespassada S.f. Fig. Dor penetrante, violenta.

É uma pessoa que tá uma **dô trespassada**, naquele ôrgo que tapa o fôlego, a pessoa num pode sentá, num pode falá, num pode detchar, num pode fazê nada, ele tá ali preso. Preso cum aquela dô travessada, naquele ôrgo que tapa o fôlego, sabe? Por cima do purmão. Aquela dô tá travessada ali, ele num pode sentá, num pode falá, num pode detchá, num pode fazê nada, num pode trocê o corpo, ele tá duro. Chama dô sufocante.

Eixo apertado S.m. Fig. Canal vaginal muito estreito, sem abertura suficiente para o parto.

Naquele tempo, num tinha estrada de carro, num tinha médico, num tinha nada... e a mulé tava em cima da cama pra parí, ela num podia tê a criança, devia tê o **eixo apertado**, alguma coisa. Num é como hoje que o dotô faz o parto, né? (Inf. 04)

Encravar Vb. Desaparecer no horizonte; se pôr.

O sol nasce cá e **encrava** cá [...] (Inf. 11)

Erisipela S.f. Doença infecciosa contagiosa, estreptocócica, que atinge pele e plano subcutâneo, e se caracteriza, clinicamente, pelo rubor e tumefação das áreas lesadas, além de acarretar sintomas constitucionais. Var. **Zipa, zipela, isipela**.

[...] Aí depois reza o Pai-Nosso, Ave-Maria, Santa-Maria, e pede: saí **zipa, zipela**, má da praia, do corpo de fulano, e vai pras ondas do má sagrado pra nunca mais vortá, com os pudê de Deus e da Virge Maria. – pega o galhinho põe na chapa. (Inf. 12)

Espinhela caída S.f. Designação comum a numerosas doenças atribuídas pelo povo à queda da **espinhela** (designação vulgar do apêndice cartilágneo do esterno)

[...]- É do mermo jetchinho, num mudou nada!!! Porque num pode mudá, de jetcho nenhum. Minha reza foi Nossa Senhora que me ensinou; eu rezo do á do vento, eu rezo de olhado, rezo do pé quebrado, **espinhela caída**, petcho aberto. (Inf. 01)

Esprito S.m. Suposta entidade imaterial que pertence a uma ordem sobrenatural.

Aí quando minha mãe morreu me deu assim aquela conduta, fia, de rezá, e eu num sabia rezá, nem nada. [...] Aí, quando foi um dia eu fui na casa da criatura, os esprito me explicô tudinho: esse negócio da reza que eu rezava, num era eu era o **esprito** rezadô de minha mãe, que me agradô e achô o caminho. [...] (Inf. 11)

Estivado Adj. Cheio, repleto.

A mulé dele, naquele tempo num tinha carro, lá num tinha carro, num tinha estrada de carro, só tinha lá estrada de jegue, cavalo, de burro e boi, a senhora num lembra disso não? Isso ali aficava tudo **estivado** de burro e boi, cavalo, tinha um lugá chamado depósito, de botá burro, boi, jegue e cavalo. (Inf. 04)

Estrada de carro S.f. Estrada asfaltada, rodovia.

A mulé dele, naquele tempo num tinha carro, lá num tinha carro, num tinha **estrada de carro**, só tinha lá estrada de jegue, cavalo, de burro e boi, a senhora num lembra disso não? (Inf. 04)

Estrada de jegue S.f. Caminho, vereda, via sem asfaltamento.

A mulé dele, naquele tempo num tinha carro, lá num tinha carro, num tinha estrada de carro, só tinha lá **estrada de jegue**, cavalo, de burro e boi, a senhora num lembra disso não? (Inf. 04)

Fachear Vb. (de *esfachear* com aférese). Quebrar, esfacelar.

Facheô as duas bacia e quebrô os dois pé. (Inf. 08)

Fazer a vida Vb. Estudar, trabalhar, conquistar espaços

Tá lá, num qué casá não, qué **fazê a vida** dela. (Inf. 09)

Fogo de Santo Antônio S.m Fig. V. fogo selvagem

Aqui mermo tem um anjinho ali no quartinho, que ele vei ontem e veio hoje, pra rezá de fogo de Santo Antônio. (Inf. 11)

Fogo morto S.m. Fig. V. fogo selvagem

É o fogo servage. Quem fô rezá, num rezá ele chamano de ‘fogo servage’, rezá ele de fogo morto. (inf. 08)

Fogo selvagem S.m. Fig. Dermatose de evolução crônica, potencialmente letal, só reconhecida no Brasil, e que se assemelha a uma forma de pêfigo foliáceo.

[...]- É o **fogo servage**. Quem fô rezá num reza ele chamano de ‘fogo servage’, reza ele de fogo morto. Já num aprendi rezá ele.. (Inf. 08)

Importar-se Vb. Fazer caso; ligar importância. Var. **Simportou**.

Meteu uma droga nele, meteu um diabo nele, nunca vi um trabalho daquele, uma porcária. O povo lá num **simportou** de cuidá dele [...] (Inf. 08)

Inhaqueiro S.m. Aquele que faz fofocas; mexeriqueiro, intrigante, leva e traz

[...] em Vosso Santo Nome, eu trago todos os meus inimigos, **inhaqueiros** [...]. (Inf. 10)

Isca Adv. Fig. Quantidade diminuta.

[...] foi o menino cabá de saí fora, se eu tivesse aqui eu morria, num ficou **isca de sangue** dentro [...] (Inf. 11)

Justiça velha S.f. Fig. Agente policial mais antigo do município.

É metade de gente católico, porque eu vô... desde que eu trabalhei na prefeitura tem trinta ano, aquela justiça ... por causa dos velho, eu vô conheçeno ... tem três, quatro **justiça velha** aí [...] Tem aquele que chega, daqui a pouco torna saí, um saí, o to chega, né? Tem os moradilho e tem os passageiro, mas por causa dos moradilho, os passageiro me conhece. (Inf. 04)

Labuta S.f. Trabalho, lida, labor; labutação.

Eu toda vida fui interesseiro pra aprendê as coisa. Hoje, mais não, porque muita coisa devido à idade, a **labuta**, acabo esqueçeno. (Inf. 05)

Lado que sol se cala S.m. Fig. Direção em que o sol se põe (poente).

Pego, rezo e jogo lá pro **lado que o sol se cala**. (Inf. 02)

Lagartixaria S.f. Porção de lagartixas.

[...] sai cobreiro de cobraria, **lagartixaria**, saparia, ranharia vai pras ondas do má sagrado [...] (Inf. 12)

Lei de crente S.f. Religião evangélica.

Quando eu cheguei do Rio, eu passei pra **lei de crente**, sunte só [...] (Inf. 07)

Lenhado Adj. Fig. Destruído.

[...] se botá o zóio em cima e o fi de Deus num se privini ele tá **lenhado**. (Inf. 11)

Mal de monte S.m. Fig. V. Erisipela.

Sei benzê de olhado, de **mal de monte** que é isipela (todo mundo sabe, fica com aquela pele avermelhada) [...] (Inf. 12)

Mal da praia S.m Fig. V. Erisipela.

E o mal da praia?

É o má de monte, quanto mais fala má de monte, diz o povo que aumenta.” (Inf. 12)

Meter um diabo Vb. Fig. Fazer um feitiço para alguém.

Meteu uma droga nele, **meteu um diabo** nele, nunca vi um trabalho daquele, uma porcaria. O povo lá num simportou de cuidá dele [...] (Inf. 08)

Meter uma droga Vb. Fig. V. Meter um diabo.

Meteu uma droga nele, meteu um diabo nele, nunca vi um trabalho daquele, uma porcaria. O povo lá num simportou de cuidá dele [...] (Inf. 08)

Moléstia do tempo S.f. V. Ar do vento.

A **moléstia do tempo** mata um. Essa doença é perigosa, né? [...] do á do vento, que é a moléstia do tempo, sete galinhos. Ele é forte, né? (Inf. 03)

Moradilho S.m. Pessoa que mora num determinado lugar.

[...] Tem aquele que chega, daqui a pouco torna saí, um saí, oto chega, né? Tem os **moradilho** e tem os passageiro, mas por causa dos **moradilho**, os passageiro me conhece. (Inf. 04)

Morfina S.f. Fig. V. Olhado.

[...] olhado de quebrante, de **murfina**, de esmorecimento, de moleza [...] (Inf. 11)

Nascer para a semente Vb. Ser imortal.

E todo dia eu digo pra eles: o que é ruim não, mas uma coisa que vê que serve é de-vê aprendê, porque eu não **nasci pra semente**. (Inf. 05)

Negrinhazinha S.f. Fig. Mocinhazinha. Var. **Nigrinhazinha**.

Oh, desde a idade de 15 ano, desde quando eu era **nigrinhazinha** que meu avô me ensinava. (Inf. 08)

Olhado S.m. Feitiço ou quebranto que a credence popular atribui ao olhar de certas pessoas, e que influiria nas crianças robustas, nas plantas e nos animais domésticos, causando-lhes atraso no desenvolvimento, ou perda, ou morte; mau olhado.

Deje o que é que tu tem? **Olhado**, quebrante, olhos mardichoado. Cum dois te bota-rum e cum três eu te tiro, cum os pudê de Deus e da Mãe Maria Santíssima. Eu te rezo Deije, pelo dia de hoje, por essas hora, de olhado, quebrante, murfina, inveja, usura, de admiração cum os pudê de Deus. (Inf. 08)

Partinha S.f. Os órgãos genitais externos; partes pudendas, partes secretas.

[...] Oh fia num te nego não, no primeiro dia que esse menino chegô aqui, terça-feira, o menino daqui assim, por debaixo das **partinha**, rodano aqui pra bundinha, a senhora num tinha coração de vê não. (Inf. 11)

Pente fino S.m. Fig. O melhor de todos.

A senhora Leu mais Chico lhe reza, porque são dois rezadô fino. [...] **O pente fino** aqui é Leu e Chico. (Inf. 09)

Pegar Vb. Começar, assistir.

Peguei trabalhá com cinco ano de idade [...]. (Inf. 13)

Eu **pego** mais a missa aqui no rádio, na televisão [...] (Inf. 11)

Perder a força Vb. Ficar sem o dom de benzer.

[...] porque a pessoa quando ensina **perde a força**. Perde a força... eu tô caino na idade (Inf. 08)

Perder-se Vb. Deixar de ser virgem.

Oh, eu me **perdi** cum treze ano [...]. (Inf. 02)

Pino S.m. O ponto mais alto a que chega o Sol; meio-dia.

Dô de dente, correntia, num corre de noite, num corre de dia, nem no **pino** da meio-dia, ai Jesus, José e Maria, ai Jesus, José e Maria. Cum os pudê de Deus e da Virge Maria. (Inf. 07)

Quebranto S.m. V. Olhado. Var. **Quebrante**.

O quebrante, o olhado: o povo diz que se sente esmorecido, tem vontade de fazê nada, com corpo mole... e depois que benze, diz que sente o corpo mais forte, começa fazê os trabalho. (Inf. 12)

Ranharia S.f. Porção de rãs.

[...] sai cobreiro de cobraria, lagartixaria, saparia, **ranharia** vai pras ondas do má sagrado [...] (Inf. 12)

Rodada S.m. O movimento completo de uma roda. Var. **Rodo**.

Esse negócio num qué nada de banho, num molhá, num qué nada, é só rezá até secá. Aí eu disse: oh minha fia, umbora ali dento que eu te rezo. Aí, rezei só cum a mão, fia. Aí aquela destinada paixão e morte de Nosso Senhô Jesus Cristo do **rodo** que essa mulê me deu. [...] (Inf. 11)

Rosa branca sem espinho S.f. Fig. Pureza.

Tem oferecimento: Salve Rainha pequenininha, **rosa branca sem espinho** [...] (Inf. 14)

Saparia S.f. Porção de sapos.

[...] sai cobreiro de cobraria, lagartixaria, **saparia**, ranharia vai pras ondas do má sagrado [...] (Inf. 12)

Ser a luz Vb. Fig. Ser aquele que esclarece, ilumina ou guia o espírito.

Deus é o sol, Deus é o amô, **Deus é a luz**, Deus é o sumo da verdade. (Inf. 04)

Ser levado Vb. Fig. Ter a vida subtraída.

Deus **levô ele**. Aí, o entendido vem de lá pra cá: é menina você tem coragem. (Inf. 11)

Ser o amor Vb. Fig. Ser aquele que, incondicionalmente, deseja o bem de outrem.

Deus é o sol, Deus **é o amô**, Deus é a luz, Deus é o sumo da verdade. (Inf. 04)

Ser o sol Vb. Fig. Ser aquele que é centro do universo.

Deus **é o sol**, Deus é o amô, Deus é a luz, Deus é o sumo da verdade. (Inf. 04)

Ser o sumo da verdade Vb. Fig. Ser aquele que, em hipótese alguma, é questionável.

Deus é o sol, Deus é o amô, Deus é a luz, Deus **é o sumo da verdade**. (Inf. 04)

Sujeira S.f. Fig. Doença, mal.

Não passo nada, só ramo, o ramo pra tirá a **sujeira**. (Inf. 01)

Ter a vida tirada Vb. Fig. V. Morrer.

[...]. Aí minha fia no dia que esse homem, **Deus tirô a vida**, esse homem apareceu lá em casa, sem eu sabê. (Inf. 11)

Tontice S.f. Estado de tonto, de zonzo. Var. **Tontiça**.

Vô pegá fazê um travaio minha fia, a **tontiça** dana. [...]. (Inf. 11)

Tragar Vb. Fazer desaparecer; absorver.

[...] em Vosso Santo Nome, eu **trago** todos os meus inimigo, inhaqueiros [...]. (Inf. 10)

Ventosidade S.f. Dificuldade para respirar; falta de ar. Var. **Vituidade**.

[...] **Vituidade**, vituidade é essa dô aqui no corpo, que a gente num pode nem tomá á. É assim, viu, vituidade é falta de á. A gente num pode nem fazê assim oh, chegá dá aquela dô na gente. (Inf. 08)

Ventre caído S.m. Fig. V. Vento caído.

[...] eu sei rezá de companhia caída, sei rezá da moléstia do tempo, sei rezá de **ventre caído**, sei rezá de tudo, sei rezá de espinhela. (Inf. 08)

2. Considerações finais

Esta investigação linguística possibilitou não apenas o registro da tradição das benzeduras castro-alvenses, como também uma seleção de lexias que caracterizam esse grupo social. Assim, destaca-se a impossibilidade de dissociá-las do contexto cultural, pois a relevância deste para a apreensão de acepções de algumas lexias é indiscutível. Este fato ratifica a forte relação entre língua e cultura, uma vez que esta deixa traços acumulados no sistema lingüístico, os quais só podem ser entendidos por meio de uma contextualização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBÁN, Maria del Rosário. O que marcar e o que não marcar na transcrição de textos orais. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (org.). *Diversidade linguística e ensino*. Salvador: EDUFBA, 1996, p. 165-181.

ANJOS, Eliane Dantas dos. *Glossário terminológico ilustrado de movimentos e golpes da capoeira*: um estudo término-linguístico. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2003, 224 p.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino; FERREIRA, Carlota da Silveira. *O léxico rural*: glossário e comentários. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2000.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio – séc. XXI*: o dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira; Lexikon Informática, 2001, CD-ROM.

ICONICIDADE LEXICAL INSCRITA NA INSOLITUDE DO TEXTO LITERÁRIO¹

Livia Rodrigues Barbosa (UEG)
livinhathebest@hotmail.com

Ivani Peixoto dos Santos (UEG)
Eleone Ferraz de Assis (UEG; UERJ)

1. Introdução

Interpretar um texto significa explicar por que essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras) através do modo pelo qual são interpretadas. (Umberto Eco)

Para criar estratégias de compreensão da arquitetura textual do romance *Sombras de reis barbudos*, pela possibilidade de sua discussão à luz do realismo maravilhoso, é necessário considerar que a malha textual dos eventos insólitos é um objeto composto por uma trama sónica capaz de oferecer pistas para captação e interpretação da obra. Para isso, é importante o potencial icônico do léxico, que orienta a interpretação e sugere as isotopias subjacentes ao texto.

As passagens insólitas do romance em questão são consideradas experiências extraordinárias e sem explicação do ponto de vista da realidade empírica, razão por que oferecem um espaço complexo a ser explorado pelo leitor.

Para que a presente análise não seja acometida pela insuficiência nem pelo excesso de significados, será tomado o léxico como elemento fundante, uma vez que este oferece as pistas de captação e de interpretação dos eventos que fogem ao aceitável das coisas e do humano, ou seja, considerados inaceitáveis, pois pertencem a um mundo sobrenatural, ou extraordinário.

¹ Resultado parcial do projeto de pesquisa "Escolha Lexical e Iconicidade Textual", coordenado pelo Prof. Ms. Eleone Ferraz de Assis.

Elegemos a Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, 2009) como suporte para nossa leitura. Essa teoria permitirá o tratamento icônico das passagens insólitas constituídas a partir de imagens visuais que registram os mecanismos utilizados pelo autor na organização verbal-material do raciocínio.

O *corpus* escolhido para a realização deste estudo é o romance inscrito no âmbito do realismo maravilhoso, com foco na presença do insólito na narrativa ficcional (CHIAMPI, 1980; CARPENTIER, 1985; GARCIA, 2006). Essa base teórica será a rede com que tentamos capturar as âncoras textuais presentes na trama de *Sombras de reis barbudos*, de José J. Veiga.

2. *Alguns apontamentos teóricos*

Propomos demonstrar o potencial icônico do léxico que participa da construção do insólito no romance *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga. Para isso, iniciamos com uma teorização sobre o léxico e, em seguida, uma articulação entre os pressupostos lexicológicos e a iconicidade verbal projetada sobre o léxico dos eventos insólitos.

2.1. Léxico e iconicidade

Para a conceituação de léxico, valemo-nos, inicialmente, da afirmação de Cabré (1998, p. 29):

Um dos componentes básicos de uma língua é o léxico, o qual consiste de palavras de uma língua e as regras que controlam a criatividade do falante. As palavras são unidades de referências da realidade e nos conectam ao mundo real.

O léxico representa, pois, o saber internalizado de uma dada comunidade linguística, ou seja, compõe “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” (GILBERT, 1975, p. 46).

Com Biderman (2001), acrescentamos que o léxico se origina da relação entre o indivíduo e a sociedade, dois polos que estruturam o universo semântico. Corroborando essa afirmação, Vilela (1995, p. 13) assim refere:

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

Ainda conforme aponta Barbosa (1981, p. 77), o léxico “é o reflexo do universo das coisas, das modalidades do pensamento, do movimento do mundo e da sociedade”, que podem ser enriquecidos por novos vocábulos, ou novas significações (BIDERMAN, 2001).

Seguindo os passos de Gilbert (1975), podemos afirmar que o léxico é o testemunho da realidade. Trata-se da história de uma civilização, a qual 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. O domínio desses registros vocabulares é o elo de sua linguagem com o universo cultural circundante.

As palavras de Gilbert (1975) permitem-nos afirmar que o léxico é um sistema aberto. Entretanto, a Lexicologia pode nos auxiliar na descrição de seus vários contornos e matrizes, buscando retratá-los dentro de um sistema individual e coletivo. Desse modo, essa ciência permite o estudo da palavra, a categorização lexical e uma análise interna da estruturação interna do léxico, nas relações e inter-relações.

A lexicologia propicia o estudo do léxico de forma completa e integrada – a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática. Neste texto, porém, atentaremos somente para as relações semânticas do léxico que compõem os eventos insólitos.

Quando consideramos a dimensão significativa do léxico, podemos verificar que as unidades lexicais de uma obra literária retra-

tam como o autor nomeia e apreende a realidade representada por meio de signos linguísticos, as palavras.

Nos textos literários há palavras cujos componentes imagéticos constituem o mapa que orienta a leitura. Assim, perseguiamos apontamentos de Simões (2009), para proceder à associação dos estudos lexicológicos à teoria da iconicidade verbal em busca da compreensão da obra de José J. Veiga.

Para fazer tal associação, atentamos aos sistemas de signos e significação. Sendo a obra criada por meio de um sistema de signos, devemos concordar que o sistema de significação é criado antes, durante e depois de sua produção, porque o escritor parte de um sistema preexistente. A obra recria, portanto, o sistema segundo suas necessidades. Desse modo, ela se submete ao leitor, que a recriará mediante um diálogo entre sua experiência, o texto e todo conhecimento semiótico que traz de sua comunidade discursiva (SIMÕES, 2009).

Com base nas palavras de Simões (2009), percebemos que é indispensável apreciar o léxico que opera na arquitetura textual do texto. A malha semiótica é construída na trama textual; a significação dos itens lexicais é construída no texto. Logo, o dicionário deve ser apenas ponto de partida para a busca dos sentidos possíveis das palavras e expressões.

2.2. A iconicidade lexical do insólito

O insólito² engloba um grau exagerado ou inabitual do humano. Em função disso, o insólito possui “uma dimensão de beleza, de força ou riqueza, em suma, de perfeição, que pode ser mirada pelos homens” (CHIAMPI, 1980, p. 48). Assim, em uma primeira acepção, mesmo se associada à extraordinariedade (que se constitui pela frequência ou pela densidade com que os fatos ou objetos excedem os limites das leis físicas e humanas), por preservar algo humano, em

² Neste trabalho o insólito será discutido sob a luz do realismo maravilhoso.

sua essência, a insolitude consegue instaurar o impossível lógico e ontológico da não contradição. Já em uma segunda acepção, o insólito distancia-se drasticamente das características humanas, por tudo aproximar do sobrenatural, uma vez que a natureza dos eventos pertence à esfera não humana, não natural, e não tem explicação racional.

A partir da premissa de que o insólito é construído com base nos “efeitos ópticos” (CHIAMPI, 1980, p. 48), podemos dizer que ele é um objeto visual. Desse modo, tomando as palavras de Simões (2009, p. 57), “referenda-se a indispensabilidade de um tratamento icônico do texto e de seus estruturantes, no sentido de ser o texto uma imagem visual que poderia documentar os mecanismos utilizados na organização verbal-material do raciocínio”. Sendo as passagens insólitas fortemente icônicas, a partir das pistas de captação e interpretação, não é difícil formular um sentido na transformação do comum e do cotidiano em uma vivência com experiências sobre-naturais ou extraordinárias.

Apesar de os eventos insólitos em *Sombras de reis barbudos* serem inaceitáveis sob o ponto de vista das expectativas quotidianas de uma cultura, eles possuem um potencial de verossimilhança.³ Cremos, todavia, que a verossimilhança nas passagens insólitas é construída a partir da busca da não disjunção das isotopias contraditórias, ou seja, “consiste em organizar, pelo efeito de semelhança, a cumplicidade entre [...] [os signos] e o universo semântico” (CHI-AMPI, 1980, p. 169) do real e do maravilhoso.

Feitos esses apontamentos, com Simões (2007, p. 20), argumentamos que um texto literário afeito ao realismo maravilhoso trilha “um caminho complexo, por reunir numa mesma superfície signos de tipos variados, cuja carga semiótica é individual (do ponto de vista da escolha do enunciador) e interindividual (considerada a sua pertinência a um sistema histórico-cultural)”. No gênero roman-

³ O texto verossímil no realismo maravilhoso tem um sentido que vai além da realidade epidêmica, uma vez que há um encadeamento causal e necessário das partes que integram a composição mimética.

ce inscrito no âmbito do realismo maravilhoso, os signos icônicos são polissêmicos e pluridimensionais, na medida em que o autor consegue construí-los a partir de um jogo inteligente entre baixa e alta iconicidade.

Retomando em Chiampi (1980) as considerações sobre o insólito inscrito sobre o realismo maravilhoso, verificamos que ele é regido pela unidade pragmática, dado que o conjunto “das relações linguísticas envolvidas no ato de codificação e leitura do signo” (CHIAMPI, 1980, p. 51) segue o eixo que conduz ao universo cultural e social do texto. Além disso, tendo em vista a noção de interpretante de Pierce, na estrutura triádica do signo, podemos dizer que o insólito se configura com uma unidade cultural e, como tal, unidade semântica inserida num sistema-discurso de convenções da cultura.

[As] elaborações discursivas que uma cultura cria para estabelecer o seu circuito de comunicação levaram Umberto Eco a formalizar mais rigorosamente a definição de unidade cultural: “é o significado que o código faz compreender ao sistema de significantes”. Esta definição vem ao encontro de noção de interpretante de Pierce. [...] Eco prefere o termo “interpretante” para significar outra representação do referente (além da do significante ou *representamen*), porque esta faz ver que se abre um infinito sistema de convenções, quando a segunda representação pode ser nomeada por outro signo, que por sua vez pode receber outro interpretante, num processo de semiose ilimitada. (CHIAMPI, 1980, p. 93).

Assim, amparados em Chiampi (1980) e Simões (2009), podemos afirmar que as relações pragmáticas do insólito são construídas a partir da relação do enunciador com o signo e reconstruídas pelo leitor (intérprete) também no contato com o signo. Elas dizem respeito à enunciação/recepção do signo, como atos que situam o enunciado (este exclusivamente verbal) numa situação que inclui elementos não verbais: o enunciador – quem escreve; intérprete – quem percebe; e, finalmente, o contexto no qual essa articulação tem lugar.

Já as relações semânticas dos eventos insólitos possibilitam caracterizá-los como algo que estabelece um diálogo “entre o signo e o referente extralinguístico, ou seja, tomando a dimensão vertical que orienta o texto para o contexto” (CHIAMPI, 1980, p. 90). Nessa perspectiva, irmanados às palavras de Chiampi, concluímos que a

compreensão das imagens insólitas deve se iniciar pelo nível semântico do discurso pautado pela unidade cultural.

Para Eco (2001, p. 28), “dizer que a interpretação (como característica básica da semiótica) é potencialmente ilimitada não significa que a interpretação não tenha objeto e que corra por conta própria”. Assim, com apoio na teoria da iconicidade verbal (SIMÕES, 2009), é possível afirmar que, no insólito, há inscrição de pistas sógnicas que acionam a ativação de processos cognitivos, direcionando a leitura das imagens construídas no texto.

Nesse sentido, vale lembrar que o realismo maravilhoso (CHIAMPI, 1980; CARPENTIER, 1985; GARCIA, 2006) possui uma capacidade de representatividade das várias faces do real, ou seja, tem o poder de apresentar uma problemática histórica de uma sociedade em uma perspectiva não documental, uma vez que o insólito, conforme Chiampi (1980), configura uma imagem de um mundo livre de contradições e antagonismos. Portanto, o insólito, no realismo maravilhoso, deixa de ser o desconhecido, para se incorporar à realidade epidérmica dos “seres de papel”, a partir do momento em que é aceita a vivência harmônica com o extraordinário ou com o sobrenatural. Para enfatizar essa constatação, vejamos as seguintes palavras de Nogueira (2007, p. 73):

No realismo maravilhoso [...] os questionamentos racionais acerca do fato desconhecido não permanecem por muito tempo, à medida que a dúvida é suspensa pela aceitação desse elemento, produzindo o encantamento, que é o resultado esperado pela presença do elemento insólito em narrativas de tal gênero, visto que proporciona um equilíbrio entre o natural e sobrenatural.

Na esteira do raciocínio do realismo maravilhoso, percebemos que o romance *Sombras de reis barbudos* se desenvolve a partir de eventos extraordinários, os quais são percebidos pelos personagens, de forma intuitiva e sem explicação, como parte da “normalidade”. Tendo em vista que esses eventos são constituídos por signos com grande potencialidade conotativa, é necessário controlar a interpretação do texto para evitar o que Eco denominou *overinterpretation* (sobreinterpretação) ou uma interpretação paranoica.

Nessa perspectiva, a teoria da iconicidade verbal que referencia o tratamento icônico do texto permite traçar o mapa de leitura do signo insólito com base na arquitetura textual.

3. Breve resumo do romance-corpus a hora dos ruminantes

O romance *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga, pode ser assim resumido: uma poderosa companhia, logo que se instala em uma cidade, altera a vida da comunidade, com a imposição de rigorosas regras de comportamento. A referida companhia mantém enclausurada a comunidade daquela cidade, tornando-a refém de suas rigorosas determinações. Muito cedo, o pânico, o medo, o terror e a desconfiança dominam o lugar. As pessoas vivem assombradas, perdem a liberdade até de pensar. Nesse clima de tensão se desenrolam ações e eventos insólitos – cidade é tomada por muros e urubus e as pessoas começam a voar.

* * *

Por conseguinte – pelo fato de se referir a uma realidade que é alterada pelo aparecimento inesperado do inabitual, do extraordinário –, o objeto em estudo é um romance cuja narrativa é insólita. Como se viu, à medida que novos fatos iam ocorrendo, também se configurava uma nova realidade, aceita pelos personagens.

Com a ajuda do programa digital *Wodsmith Tools*, buscamos levantar as palavras mais frequentes no texto-cópus, com o objetivo de apreciar o potencial icônico dos eventos insólitos que compõem o romance de José J. Veiga.

4. Dimensões icônicas do léxico no romance *Sombras de Reis Barbudos*

Amparados pelos apontamentos de Simões (2009), para mapear a iconicidade do léxico que compõe os eventos insólitos do texto-corpus, tentamos selecionar os principais itens lexicais do romance. Buscamos a articulação das informações subjacentes a cada um dos itens, sua significação dicionarizada que se aproxima do projeto comunicativo da narrativa, sua função semiótica e as isotopias possíveis.

Item Lexical	Quant	Informação Subjacente	Significação Dicionarizada	Função Semiótica	Isotopias Possíveis
1. Companhia	111	Introduzem sutilmente o clima de Mistério e opressão na narrativa	Companhia – (1) ato de acompanhar; (2) sociedade comercial.	Ícone da opressão.	Mistério Desconhecido Opressão
2. Fiscais	57		Fiscais – (1) empregados aduaneiros; (2) pessoas incumbidas de fiscalizar certos atos ou executar certas disposições.	Ícone da opressão	Mistério Desconhecido Opressão
3. Poder	08		Poder – (1) ter faculdade de; (2) disposto de força ou autoridade; (3) direito de deliberar, agir e mandar; (3) autoridade constituída.	Ícone da opressão	Mistério Desconhecido Opressão
4. Baltazar	143	Fundador da Companhia que causa os conflitos na cidade.	Baltazar, junto com Gaspar e Melquior, foi um dos reis magos, símbolo de adoração a Jesus Cristo.	Ícone da mudança.	Opressão Mudança
5. Horácio	10	Pai do narrador. Cunhado de Baltazar. Fiscal da Companhia	O nome Horácio é de origem latina e, normalmente, é associado ao dinheiro e a posição, sua personalidade se sobressai quando está diante de um desafio.	Ícone de opressão.	Proibição Opressão
6. Muros	56	Signos insólitos que caracterizam a abstração totalitária não documental.	Muros – (1) paredes fortes que circundam um recinto ou separam um lugar de outro; (2) símbolo de separação; (3) separação entre famílias, entre Deus e a criatura, entre o soberano e povo; (4) muro é comunicação cortada, com a sua dupla incidência psicológica: segurança, sufocação; defesa, mas prisão.	Ícone da liberdade cerceada.	Opressão Insólito
7. urubus	35		Urubus – (1) Aves catartídeas pretas, de cabeças nuas, que se alimentam de carnes em decomposição.	Ícone da inversão da ordem.	Insólito Negatividade

8. ho- mens voan- do	26		Homens – (1) indivíduo pertencente à espécie animal que apresenta o maior grau de complexidade na escola evolutiva. Voando – (1) gerúndio do verbo voar; (2) sustentar-se e mover-se no ar por meio de asas; elevar-se e mover-se no ar; (3) símbolo de ascensão.	Ícone do desejo de sublimação, de busca de harmonia interior, de ultrapassagem dos conflitos.	Insólito Liberdade
9. Medo	29	Configura a atitude das pessoas diante do extraordinário	Medo - (1) Sentimento de grande inquietação antes a noção de um perigo real ou imaginário de uma ameaça, susto, pavor, amor e terror.	Ícone do terror	Sentimento Desespero
10. Tristeza	12		Tristeza – (1) abatido, deprimido; (2) sentimento de mágoa ou aflição; (3) infeliz, cheio de melancolia.	Ícone de sofrimento.	Sentimento Sofrimento
11. Cidade	22	Espaço tomado pelo insólito	Cidade - (1) Um dos símbolos da mãe, com seu duplo aspecto de proteção e limite. (2) Símbolo de estabilidade. (3) Complexo demográfico formado por concentração populacional	(1) Ícone da mãe corrompida pelo insólito e pelo mistério.	Espaço Invasão
12. Rua	42		Rua - (1) Via pública para circulação urbana total ou parcialmente ladeada de casa.	Ícone da invasão do insólito	Espaço Invasão
13. Torre	10	Simboliza vigilância e ascensão.	Torre – (1) Edificação alta que se construída, sobretudo, para defesa em caso de guerra; (2) Construção alta e estreita, isolada ou anexa a igreja, onde ficam sinos; campanário; (3) símbolo de vigilância e ascensão.	Ícone de proteção.	Proteção Ascensão
14. Luneta	07	Configura um quadro esdrúxulo em que as pessoas passam a observar os urubus.	Luneta – (1) telescópio refrator, de pequena abertura.	Ícone de conduta sobressocial.	Passatempo
15. Casa	75	Configura refúgio e proteção	Casa - (1) Símbolo feminino, com o sentido de refúgio, de mãe, de proteção e de seio maternal. (2) Edifício destinado a habitação.	Ícone de proteção contra o extraordinário.	Proteção Refúgio.
16. olhos	30	Representação a percepção do extraordinário	Olho – (1) órgão par, em forma de globo, situado um em cada órbita, e que se constitui o órgão da visão; (2) olhar, vista.	Ícone da percepção exterior.	Visão exterior
17. tempo	91	Simboliza o tempo em que desencadeia os acontecimentos extraordinários.	Tempo – (1) a sucessão dos anos, dias, horas etc., que envolve a noção de presente, passado e futuro; (2) momento ou ocasião apropriada para que uma coisa se realize.	Ícone temporal	Tempo
18. Dias	40		Dia – (1) período de tempo em que a terra está clara, ou o intervalo entre uma noite e outra; (2) o período de tempo,	Ícone temporal.	Tempo

			de 24 horas; (3) sucessão regular: nascimento, crescimento, plenitude e declínio da vida.		
19. Deus	07	Configura imagem da religiosidade.	Deus - (1) Entre infinito, eterno, sobrenatural e existente por si só; causa necessária e fim último de tudo que existe. (2) Princípio absoluto, realidade transcendente ou ser primordial responsável pela origem do universo, das leis que o regulam e dos seres que o habitam, fonte e garantia do bem e de todas as excelências morais.	Ícone do poder absoluto.	Religiosidade Espiritualidade.
20. Céu	19	Simbolizam a plenitude	Céu – (1) espaço ilimitado e indefinido onde se move os astros; (2) firmamento; (3) manifestação direta da transcendência; (4) Símbolo quase universal pelo qual se exprime a crença de um Ser divino celeste, criador do universo e responsável pela fecundidade da terra.	Ícone de liberdade	Transcendência
21. Proibição	38	Configuram ação repressiva da Companhia.	Proibição – (1) impedir que se faça; não permitir; (2) equivalente, em psicanálise, à censura.	Ícone da opressão.	Autoritarismo Censura
22. Pessoas	25	Representa os habitantes da pequena cidade.	Pessoas - (1) Os habitantes de uma localidade; (2) seres humanos em seus aspectos biológicos, espirituais e sociais.	Ícone dos oprimidos.	Sociedade coletividade
23. Pai	198	Responsável pela fiscalização.	Pai – (1) Homem que deu ser a outro ser, que tem um ou mais filho; progenitor; (2) aquele que exerce a função de pai; (3) figura inibidora e castradora.	Ícone de opressão.	Opressão
24. Mãe	168	Simboliza segurança e abrigo.	Mamãe – (1) tratamento carinhoso dado à mãe; (2) mulher ou qualquer fêmea que deu a luz a um ou mais filhos.	Ícone de proteção.	Proteção Abrigo
25. Mágicas	15	Adquire a função de fazer com que as pessoas pudessem desviar sua atenção da Companhia e ao mesmo tempo abrindo perspectivas então forçosamente desconsideradas.	Mágicas – (1) Arte oculta com que se pretende produzir efeitos e fenômenos contrários às leis naturais; bruxaria.	Ícone da negação	Magia Negação
26. Voo	43	O voo exprime um desejo de sublimação, de busca de harmonia interior, de ultrapassagem dos conflitos.	Voo – (1) movimento no ar e sem contato com o solo, próprio das aves, de muitos insetos, ou de aeronaves; (2) símbolo de ascensão.	Ícone de liberdade	Liberdade Sublimação

27. Sombras	09	Obscuridades refletidas no distanciamento temporal ou no isolamento daquele que poderia ser o mundo oposto, um mundo da luz; imagens das coisas fugidas e mutantes.	Sombras – (1) Espaços sem luzes, ou escurecidos; (2) escuridão, trevas.	Ícone da obscuridade	Obscuridade
28. Reis barbudos	02	Visão analógica e universal no imaginário ou na fé coletiva de busca solução para seus problemas terrenos.	Símbolo da fé e adoração de um povo.	Ícone da solução para os problemas.	Religiosidade

Apreciar a seleção vocabular feita por José J. Veiga para a elaboração do romance *Sombras de Reis Barbudos* é fundamental para a compreensão das passagens insólitas. A visualização que fazemos com o levantamento dos itens lexicais acima deflagra processos cognitivos que geram imagens figurativas de uma problemática histórica (opressão) de uma sociedade em uma perspectiva não documental. A iconicidade do léxico também permite ao leitor (intérprete) perceber que as indagações racionais acerca do insólito foram aceitas pelos habitantes de Taitara, de modo a proporcionar o equilíbrio entre o habitual e não habitual, o usual e não usual, como em qualquer outro texto inscrito pelo insólito afeito ao realismo maravilhoso.

As interpretações do léxico do romance-corpus mostram que o insólito se constrói a partir das palavras “muros”, “urubus” e “homens-pássaros” e que o tempo da trama textual é inesperado, uma vez que tudo aconteceu tão rápido a ponto de os cachorros e os bois apanharem todo mundo de surpresa. O entendimento, portanto, da iconicidade acionada pelo léxico que constitui a trama textual desembocará nas amarras de um quadro sombrio da violência do poder totalitarista.

5. *Palavras finais*

Ao tratar da iconicidade lexical no romance veiguiano, podemos instrumentalizar o leitor a se tornar um leitor capaz de extrair, das marcas presentes na superfície da trama, pistas textuais que promovam a compreensão e a interpretação da obra literária. Reiteramos que se trata de perspectiva de análise que não partilha da interpretação em aberto. Acreditamos que o léxico é sempre um componente fundamental para a leitura de eventos insólitos. Assim, o romance *Sombras de reis barbudos*, apesar de se apresentar como um texto polissêmico, impõe uma estrutura reguladora para a leitura, possibilitando, pela trama textual, chegar aos sentidos possíveis para o texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. São Paulo: Global, 1981.
- BARCELLOS, Maria Emília da Silva. O dinamismo lexical: o dizer nosso de cada dia. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimentos e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; IZQUERDO, A. N. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001.
- CABRÉ, Maria Tereza. *Terminology: theory, methods and applications*. Trad. de Janet Ann DeCesaris. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- CARPENTIER, Alejo. Prefácio. In: _____. *O reino deste mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- ECO, Humberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GILBERT, Louis. *La créativité lexicale*. Paris: Librairie Larousse, 1975.

NOGUEIRA, Thalita Martins. A dificuldade de sistematização das caracterizações das características dos gêneros literários que têm o insólito como marca distintiva. In: GARCIA, Flávio. *A banalização do insólito: mecanismos de construção narrativa*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

SIMÕES, Darcilia. *Iconicidade e verossimilhança: semiótica aplicada ao texto verbal*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

_____. *Iconicidade verbal: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts: 2009.

_____. *Iconicidade lexical: uma análise*. [Inédito].

VEIGA, José J. *Sombras de reis barbudos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

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

IMAGEM E COR NO DISCURSO PUBLICITÁRIO: O SEQUESTRO DO OLHAR

Rosane Monnerat (UFF/Ciad-Rio)
rosanemonnerat@globocom.com

1. *Palavras iniciais*

Neste trabalho, pretendemos mostrar como a articulação de imagens e cores, no texto publicitário, pode contribuir para a captação do significado global da mensagem pretendida pelo sujeito comunicante, monopolizando, inclusive, a atenção do interlocutor, ao promover o “sequestro” de seu olhar.

Contrariamente à linguagem verbal, cujos signos, considerados arbitrários, devem, por isso mesmo, demonstrar sempre sua adequação referencial, a linguagem visual é motivada, pois combina signos em relação analógica com a realidade que representam. Assim, *a imagem é basicamente uma síntese que oferece traços, cores e outros elementos visuais em simultaneidade* (NEIVA JÚNIOR 1986, p. 05). No texto publicitário, por meio da polissemia de suas formas e cores, a imagem divide papéis com a mensagem escrita, seja como elemento de sustentação (paráfrase de uma asserção textual), seja como elemento de complementaridade (propõe uma informação autônoma, distinta das fornecidas pelo texto escrito), seja como elemento de amplificação (hipérbole, emoção, teatralidade) (BARTHES, 1982) ou, ainda, seja como elemento de dissensão, quando a imagem contraria o texto verbal (SOUZA, 2001).

Consideramos, portanto, o binômio imagem/cor um processo comunicativo, que se desvela a partir do contraste colorido/ preto e branco; da polaridade entre determinadas cores (azul/rosa; preto/branco; verde/amarelo etc.) e, ainda, das diferenças culturais em sua percepção. Esse conjunto de fatores será, então, entendido como determinante na produção da significância publicitária.

2. *Linguagem verbal versus linguagem visual*

A comunicação, como fenômeno social, dá-se por algum tipo de linguagem. Criamos, então, códigos para a expressão de nossas necessidades. Esses códigos podem, em princípio, ser divididos em dois grandes grupos: o verbal e o não verbal, mas tudo é linguagem, tudo é expressão.

Aguiar (2004, p. 28) assim explica a diferença entre esses dois grupos:

(...) percebemos que, na verdade, estamos diante de duas linguagens. Uma é objetiva, definidora, cerebral, lógica e analítica, voltada para a razão, a ciência, a interpretação e a explicação. A outra é muito mais difícil de definir, porque é a linguagem das imagens, das metáforas, dos símbolos, expressa sempre em totalidades que não se decompõem analiticamente. No primeiro caso, estão as palavras escritas ou faladas; no segundo, os gestos, a música, as cores, as formas que se dão de modo global.

Assim, é correto dizer que tanto a linguagem verbal como a não verbal exprimem sentidos, com a diferença de que no primeiro caso, veiculam-se signos constituídos de sons da língua, ao passo que, no segundo, outros tipos de signos são acessados, quais sejam: gestos, cores, formas, ou sons musicais. Outra diferença fundamental entre essas duas linguagens reside na linearidade da linguagem verbal em contraste com a não linearidade da não verbal. Assim, no primeiro caso, a apreensão da mensagem se faz, sequencialmente, da esquerda para a direita, enquanto no segundo, numa imagem, por exemplo, a exploração pode ser em bloco, ou por partes, já que falta aí a dimensão temporal. Nesse sentido, vale lembrar a observação de Vestergard; Schröder (2000, p. 30):

A diferença mais importante entre a imagem e o texto (verbal) é que este contém um verbo conjugado num tempo definido. Sempre que dizemos alguma coisa, temos que escolher entre as formas de tempos e conjugações de que a língua dispõe (...). Ao contrário, as imagens são atemporais (...), a linguagem consegue referir-se ao seu contexto por meio do fenômeno chamado dêixis e o tempo dos verbos é uma categoria dêitica (cf. LYONS, 1977, p. 677-90), pois constitui um dos meios pelos quais indicamos se o evento ou estado a que alude um enunciado é simultâneo ou anterior ao momento em que foi proferido.

Essas categorias dêiticas, portanto, não estão presentes nas ilustrações, razão pela qual Barthes (1964) diz que as imagens são ambíguas ou polissêmicas, enquanto as mensagens verbais são (ou deveriam ser) não ambíguas e monossêmicas.

Como se daria, então, a articulação dessas duas linguagens: a verbal e a visual, por exemplo, no texto publicitário?

3. A divisão de papéis no texto publicitário: imagem/texto

A estrutura da mensagem publicitária se constrói sobre um eixo icônico-linguístico. Entendemos, no entanto, o anúncio como um todo: tanto a mensagem icônica faz parte do texto, quanto a distribuição gráfica das palavras faz parte do icônico. A imagem, por sua vez, guarda em si duas imagens: uma literal, reprodução do real, portanto, denotativa (são os objetos, personagens, ambiente etc.) e outra simbólica, provida de conotações, plena de implícitos e de valores de crença, ideologicamente construídos pelos receptores.

Na distribuição de papéis entre texto e imagem, esta última desempenha funções diferentes como elemento de:

- sustentação (redundância, paráfrase de uma asserção textual);
- complementação (propõe uma informação autônoma, distinta das fornecidas pelo texto);
- amplificação (teatralidade, hipérbole, poesia).

No primeiro caso, a imagem assegura um desenvolvimento suplementar ao enunciado que ela reitera; no segundo, amplia seu próprio campo semântico e, ao mesmo tempo em que enriquece a informação veiculada, pode encarregar-se de ilustrar qualidades do objeto não exaltadas no texto. Finalmente, no terceiro caso, a imagem transcende a informação (BARTHES, 1982).

Quando texto e imagem coincidem, diz-se que há uma *relação de complementaridade*, que Barthes (1964) chama de *âncora-gem*; cria-se, então, um elo entre a imagem e a situação espacial e

temporal que os meios puramente visuais não permitem estabelecer. Já quando texto e imagem entram em tensão, ou seja, um contraria ou desmente o outro, diz-se que a relação é de *dissensão* (SOUZA, 2001).

Nesse jogo entre palavras e imagens, vamos nos deter na imagem, ou seja, na mensagem puramente visual e, nesse recorte, merece destaque a linguagem das cores, que, via de regra, motivam o “sequestro do olhar” (GUIMARÃES, 2000).

4. As cores significam...

As cores significam, mas esses significados são construtos culturais, ou seja, é arbitrária a organização do significado das cores nas diversas sociedades. O preto e o branco exemplificam essa questão.

Nas culturas ocidentais, por exemplo, o *branco* significa alegria e paz. Daí as noivas usarem vestidos brancos no dia do casamento. O *preto*, por outro lado, é sinal de tristeza, luto, cor da morte, do medo e das trevas. Já em grande parte dos países orientais, a simbologia ocorre ao avesso: a cor branca sinaliza o luto e o preto, a alegria. A esse respeito, vale lembrar a recente novela “Caminho das Índias”, produzida pela Rede Globo de Televisão, em que era constante a alusão à cor branca para vestir as viúvas. A razão desse fato é que, na cultura desses países, a morte é vista como elevação espiritual, sendo, portanto, o branco a cor que mais se destina a tal situação.

Outro aspecto interessante na percepção do significado das cores é o da polaridade. Em outras palavras, muitas cores agrupam-se arbitrariamente em pares contrastivos e projetam significados a partir dessa polaridade. Por exemplo: azul/rosa; preto/branco; verde/amarelo etc.

O branco e o preto significam dentro de uma polaridade positiva/negativa, ou seja, o branco, de um lado, opõe-se ao preto, de outro, sugerindo, respectivamente, as ideias de bem (branco: luz, co-

nhecimento) e mal (preto: trevas, ignorância). Os exemplos seguintes ilustram o fato:

- “Ela é a *ovelha negra* da família” (negativo);
- “A situação está *preta*” (negativo).
- “Preciso clarear as minhas ideias” (positivo).

Mais recentemente, observou-se o uso político da cor preta para simbolizar protesto. É o que se vê, por exemplo, em passeatas, reuniões políticas etc.

A relação *azul/rosa*, por sua vez, irá caracterizar outros códigos culturais. Em nossa sociedade, essa dicotomia está a serviço dos gêneros masculino/feminino, respectivamente, isto é: *azul*, para os meninos e *rosa*, para as meninas.

No caso do *vermelho*, observa-se também a polaridade: ao mesmo tempo em que indica sangue, guerra, vingança e ódio (valor negativo), também simboliza a paixão, o amor do apaixonado ao oferecer rosas, vermelhas, por exemplo (valor positivo).

Para complementar, vejamos alguns “valores” (ou significados das cores) em nossa cultura:

- *verde*: esperança;
- *azul*: tranquilidade;
- *amarelo*: riqueza.

O amarelo, em especial, na cultura brasileira, é a cor do uniforme da “seleção canarinho”, simbolizando, portanto, a alegria, o ouro (da bandeira), o maduro das nossas frutas e a tropicalidade de nosso país.

Assim, a bandeira brasileira oferece uma simbologia cromática muito interessante: o verde simboliza as nossas matas; o amarelo, o ouro; o azul, o nosso céu e o branco, a paz.

O discurso publicitário se vale constantemente dessa simbologia das cores para veicular significados.

Vejamos as peças publicitárias seguintes:



- (1) “Brasil. O país da pitanga, DO LULA, DO COELHO, DO CARNEIRO, DO LEITE, DO FEIJÃO, DO CABRITO, DO COCO, DA AZEDO, DO PEIXE DA OLIVEIRA, DO CALDAS, DO LEITÃO, DO PIRES, DA FIGUEIRA, DA LARANJEIRA, DO SALGADO, DA PIMENTA, DA SARDINHA, DA FARINHA, DO CORDEIRO, DA SALSICHA, DA BATATA, DO HORTA, DO PITU, DA CAFÉ, DO CAJU, DA MELÃO, DO FILÉ, DO CAMARÃO, DA MASSA, E É CLARO QUE ELA NÃO PODIA FALTAR, DA LINHA. Sonrisal. O bem-estar do Brasil.”

Sonrisal (Isto É: 08-03-2005)

Trata-se de um *remake* da bandeira do Brasil: projeta-se sobre um fundo verde, onde está escrito o texto verbal, o produto – *Sonrisal* – em letras vermelhas sobrepostas a um losango amarelo, à maneira da bandeira brasileira.

As cores “falam”, portanto, do Brasil, o que é ratificado pelo texto verbal, que recategoriza elementos e personagens da cultura brasileira. Observa-se, destarte, que texto e imagem se encontram em *relação de complementaridade*.



Não siga tendências.
Siga suas idéias.

f!
GALERIA
FORUM
IPANEMA

LENNY	M.A.C.	RICARDO FILGUEIRAS	GUERRERO	PERMANENTE ANDREA SALETTO
MARIA BONITA EXTRA	BLUE MAN	ANTÔNIO BEFARIADO	MARY ZAIDE	CRIBB
MASTER GLASSES ÓPTICA	FOLIC	NUT	RYBY	ESPAÇO FASHION
LISHT	NUT NUT	EULER FARIA	MOM'S GESTANTES	PARCERIA CARIOCA
ALBERTO SABINO	S/A SOCIEDADE ANÔNIMA	XSITE	LE CHIC	PARABÊNS PRA VOCÊ
FRANCESCA ROMANA	SAPATARIA	ALLE DOUX	GREEN GRASS	TOTALMENTE
MEMÓRIAS ANTIGUIDADES	LILIANE AZULAY	BRIOLLET	MANUFACT	DÚPLIO SENTIDO
SECRET GARDEN	SOBRAL	DIAITORE	ELAS	NORWICH
RÉGIA COELHO	MUCCIOLLO	ZAH	WHAT GIRLS	DRESS TO KILL
VALE DAS BONECAS				

Riopart

(2) “Não siga tendências.

Siga suas ideias.”

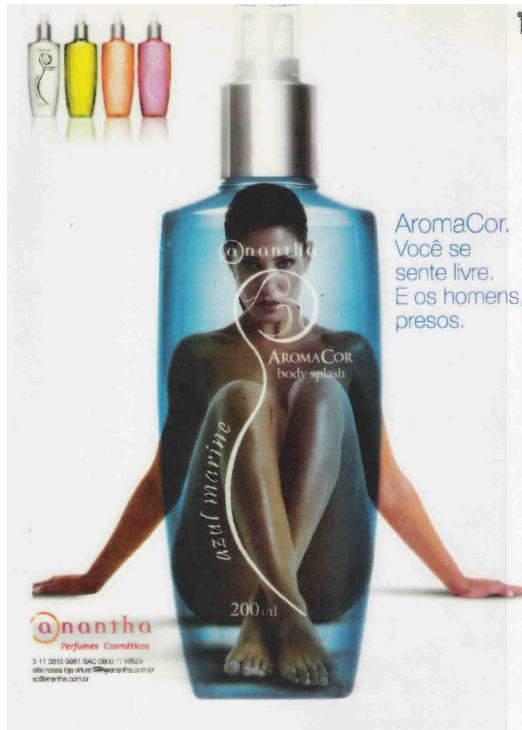
Galeria Fórum de Ipanema

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

(*O Globo*, caderno *Ela*: 06-10-2007)

Na peça em tela, observa-se o que chamamos de “*singularização pela cor*” (MONNERAT, 2008), ou seja, dentre as estratégias discursivas da *singularização*, por meio das quais se sobreleva um produto em face de seus concorrentes, destaca-se a da “*singularização pela superposição da mensagem icônica à verbal*”, pelo emprego da cor como elemento diferenciador.

No anúncio da Galeria Fórum de Ipanema, as lojas de outras galerias representam a mesmice, as tendências já conhecidas e divulgadas, daí, serem essas lojas concorrentes representadas como botões incolores, todos iguais. O destaque do botão colorido, ao alto (cabe destacar, aí, também, a localização espacial dos elementos no contexto visual da peça publicitária), vai somente para as lojas da Galeria Fórum, singularizada, diferenciada, dessa forma, pela cor, em relação às concorrentes.



(3) Aromacor.

Você se sente livre.

E os homens presos.

Anantha Perfumes e Cosméticos

(Marie Claire s/d)

Nesta terceira peça, o comentário principal se prende à tensão que se estabelece entre imagem e texto, pois a imagem parece desmentir, ou contrariar a mensagem verbal, já que a mulher está “presa” dentro do frasco de perfume. E é exatamente esse contraste entre o que está escrito – no jogo antitético “você livre/homens presos” – e a imagem exibida que causa estranhamento ao destinatário, despertando-lhe a curiosidade e a atenção.

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

5. Conclusões

A venda de um produto é sempre uma operação emotiva. Com isso se quer dizer que o consumidor é “envolvido” pelo “contrato publicitário”, deixando, muitas vezes, de perceber o jogo de interesses do anunciante. A força persuasiva das propagandas se confirma no texto de Freud (1969, p. 102), quando diz:

Um grupo só pode ser excitado por um estímulo excessivo. Quem quer que deseje produzir efeito sobre ele, não necessita de uma ordem lógica em seu argumento; deve pintar nas cores mais fortes, deve exagerar e repetir a mesma coisa diversas vezes

Dessa forma, o recurso à mensagem visual, com suas formas linhas e, sobretudo, cores, por meio das quais se extravasa a emoção, pode ser considerado uma estratégia argumentativa de “grosso calibre”, no processo de convencimento do destinatário com vistas à concretização do objetivo maior do texto de publicidade – a compra do produto anunciado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BARTHES, Roland. *Mythologies*. Paris: SEUIL, 1964.
- _____. Rhétorique de l'image. In: _____. *L'obvie et l'obtus*. Paris: Seuil, 1982 (Essais Critique, 3, p. 25-42).
- FREUD, Sigmund. *O mal estar na civilização*. Volume XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- GUIMARÃES, Luciano. *A cor como informação*. A construção biofísica, linguística e cultural das cores. São Paulo: Annablume, 2000.
- MONNERAT, Rosane S. M. Não siga tendências. Siga suas ideias. Publicação do XV Congresso Internacional da ALFAL, Montevideo, 2008.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. *RUA – Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp-NUDECRI*, vol. 7 (65-94), Campinas, março de 2001.

VESTERGAARD, Torben; SCHRØDER, Kim. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

INSERÇÕES PARENTÉTICAS EM AULAS PARA O ENSINO MÉDIO E SUPERIOR

Paulo de Tarso Galembeck (UEL)
ptgal@uel.br

Introdução

Este trabalho discute a configuração formal das inserções parentéticas e o papel por elas exercido na construção do texto falado. A exposição compõe-se de duas partes: a fundamentação teórica, na qual se trata dos processos de construção da língua falada (ativação, reativação, desativação), dos processos de desativação no plano da sequência tópica (parênteses e digressões) e do conceito de tópico e ruptura tópica. Na segunda parte, as ocorrências são classificadas a partir de três variáveis: a configuração formal das inserções; as marcas formais de frase que “hospeda” o segmento parentético; o elemento ao qual se voltam as inserções.

O *corpus* do trabalho é constituído pelos inquéritos nº 251, 956, 364 (NURC/RJ, publicados em Callou, 1993) e nº 124, 377, 405 (NURC/RJ, publicados em Castilho e Preti, 1986). Esses inquéritos pertencem ao tipo EF – Evoluções Formais, e de cada um deles foi extraído um segmento correspondente a trinta minutos de gravação.

1. Fundamentação Teórica

1.1. Processos constitutivos do texto

Castilho (1998) menciona três processos que constituem a língua falada: a ativação, a reativação e a desativação.

A construção por ativação (ou, simplesmente, construção), processo discursivo central, consiste na seleção das palavras para a constituição do texto e suas unidades e das sentenças e sua estrutura, tendo ambos uma dada representação fonológica.

A construção por reativação (ou reconstrução) é a volta ao que foi dito, por meio da retomada ou repetição de formas e/ou de conteúdos. A repetição (recorrência de expressões) e a paráfrase (re-

corrência de conteúdo) constituem as manifestações desse processo; ambas têm por finalidade reiterar e reforçar assuntos do texto. Acrescenta-se que Castilho, ao contrário de Barros (1993), não inclui a correção entre os processos de reativação.

A construção por desativação (descontinuação) é a ruptura na elaboração do texto e da sentença. A forma mais radical de ruptura no nível do texto é o abandono do tópico em andamento; outras formas mais “brandas” são a digressão e os parênteses. No plano da sentença, a ruptura é assinalada pelas interrupções, pausas, hesitações, inserção de elementos discursivos, anacolutos.

2. *Análise e Discussão dos Dados*

Os parênteses são:

Breves desvios do quadro de referência tópica do segmento contextualizador que não afetam a coesão da unidade discursiva dentro da qual ocorrem, pois não promoveriam cisão do tópico em porções textuais nitidamente separáveis, visto que a sua interação é momentânea e a retomada, imediata (JUBRAN, 1995, p. 345).

Isso significa que, no plano do conteúdo textual, eles caracterizam uma descontinuidade tópica, ou seja, um desvio momentâneo e breve na progressão textual. Por alguns momentos, abandona-se a estrutura temática do texto para a inserção de fragmentos em relação à sequência tópica, para, em seguida, retomar-se o tópico que estava em andamento, não havendo a introdução de um novo tópico. Isso tudo caracteriza a inserção parentética.

Os dados obtidos foram analisados a partir das seguintes variáveis: i) natureza do segmento parentético; ii) lugar em que figura a inserção – meio ou fim de frase; iii) elemento a que se volta a inserção – volta-se ao falante, ouvinte, tópico, discurso ou outro. Essas variáveis têm por finalidade verificar o papel exercido pelas inserções na construção do texto conversacional e na interação entre professor e alunos.

2.1. Primeira Variável: natureza dos segmentos parentéticos

Em relação à análise da natureza do segmento parentético, em que é observada a constituição formal das inserções, verifica-se que os parênteses podem ocorrer por meio de diferentes configurações: marcador conversacional, sintagma (simples ou composto), frase simples e frase complexa.

2.1.1. Marcador conversacional

Os marcadores conversacionais (MC) que constituem fragmentos inseridos são geralmente representados por sinais de envolvimento do ouvinte (*veja bem*), de opinião (*eu acho*) ou de busca de aprovação discursiva (*certo? entende? ta?*). Apenas o inquérito 251 NURC/RJ apresentou MC como constituinte do parêntese. Em nenhum inquérito do NURC/SP, há MC como inserção parentética.

- (1) Inf.: seria algo do tipo... concentração de A menos elevado a xis... *não é isso?* mais... vezes concentração de B mais. (CALLOU, 1993 – *Inquérito 251 NURC/RJ*, linhas 95-96)

2.1.2. Frase simples

A frase simples (FS) é aquela em que há uma oração independente, mas em alguns casos mais incomuns pode aparecer uma oração subordinada sem a sua oração principal. Nos inquéritos do Rio de Janeiro, a FS aparece como a segunda mais importante configuração formal da inserção parentética, ficando atrás apenas da frase complexa e totalizando 25% dos casos. Já nos inquéritos de São Paulo, a FS empatou com a Frase Complexa (FC), sendo responsável por 48% dos parênteses.

- (2) Inf.: seria a... há... o elemento de ligação entre já e a administração superior... *que vamos chamar de ordem direta ou administração de nível inferior...* pra isso... era preciso delegar autoridades e os seus dirigentes não quiseram... eles (CALLOU, 1993 – *Inquérito 364 NURC/RJ*, linhas 426-429)
- (3) Inf.: que mesmo que se trata de um caso particular... *não é essa a intenção... ta? a intenção não é... trazer um caso particular... a intenção... é mostrar uma coisa que aconteceu... um troço que já aconteceu...* e que é questão de se fazer perguntar... e olha gente que... eu quero chamar a atenção para um troço... que já está na hora da gente... começar a fazer es-

sas perguntas... () vocês... vamos ver se há ou não correlação com isto que vou falar... eu tinha dito... se eu colocar cinquenta jovens numa sala... não é? Imaginem... eu tou (CALLOU, 1993 – *Inquérito* 251 NURC/RJ, linhas 22-30)

2.1.3. Frase complexa

As inserções parentéticas também podem ser representadas por frases complexas, que são normalmente constituídas de um período curto, o qual é na maioria das ocorrências, formado por duas ou três orações subordinadas. Nos inquéritos do Rio de Janeiro, esse tipo de parêntese é responsável por 60% dos casos e, nos inquéritos de São Paulo, por 48%.

- (4) Inf.: porque cresceu rápido demais... também assunto que nós já debatemos em aulas anteriores... *o crescimento muito rápido da empresa pode fazer com que ESTRUTURA... com que foi criada... não seja adequada... e isso se torna bastante perigoso...* então... veja bem... hã... o Rick concorreu e competiu com o Bob's e retirou uma parte da clientela... a (CALLOU, 1993 – *Inquérito* 364 NURC/RJ, linhas 488-493)

2.1.4. Sintagma

Os sintagmas (SI) podem ser nominais (antecedidos ou não por preposições), adjetivas e adverbiais. As inserções constituídas por SI são aquelas em que não há verbos ou nas quais há expressões tais como “ou seja”, “isto é” e outras. A inserção parentética como SI, tanto nos inquéritos NURC/RJ quanto nos NURC/SP, é a segunda com menor emprego, ficando atrás apenas do MC, pois, no total de parênteses, responsabiliza-se por cerca de 10% das ocorrências. Nos excertos que seguem, o falante recorreu ao SI para compor o parêntese. Salienta-se que os inquéritos 405 e 377 NURC/SP não apresentaram nenhuma ocorrência de SI.

- (5) Inf.: lingüístico mas também... focaliza outros meios de comunicação que não sejam... o da linguagem articulada... *ou seja... a linguagem de trânsito por exemplo...* ela utiliza... onomatopeias e interjeições para introduzir... o código de (CALLOU, 1993 – *Inquérito* 356 NURC/RJ, linhas 182-185)
- (6) Inf.: há um conjunto... de indícios que é necessário interpretar... *donde a importância da magia... e da religião...* e esses indícios mostram que de repente... uma força... hum num determinado momento... (CASTILHO e PRETI, 1987 – *Inquérito* 124 NURC/SP, linhas 174-177)

Como visto, os parênteses podem-se compor de marcadores conversacionais, sintagmas, frases simples e frases complexas. De acordo com o que foi verificado no *corpus*, as frases complexas predominam como constituintes das inserções parentéticas, sendo responsável por 49% dos parênteses do inquérito 251 NURC/RJ, 79% das inserções do inquérito 356 NURC/RJ, 45% dos parênteses do inquérito 364 NURC/RJ, 46% de 124 NURC/SP, 40% de 377 NURC/SP e 55% de NURC/SP, como mostra o quadro que segue. As frases simples também são representativas dessa primeira variável, aparecendo em segundo lugar: 30% das inserções parentéticas do inquérito 251 NURC/RJ, 17% dos parênteses do inquérito 356 NURC/RJ, 37% das inserções do inquérito 364 NURC/RJ, 46% de 124 NURC/SP, 60% de 377 NURC/SP e 45% do inquérito 405 NURC/SP são formados de frases simples.

Assim existe, no material analisado, o predomínio de frases simples e frases complexas como constituinte da inserção parentética. Isso decorre das circunstâncias da enunciação, em que há concomitância entre o planejamento e a execução da fala.

A formulação de estruturas sintáticas complexas também se explica pelo caráter dinâmico do tópico. O tópico, na língua falada, não constitui um dado prévio, mas é algo que se constrói no decorrer da própria interação verbal. Ora, as estruturas parentéticas devem estar efetivamente ligadas à construção do tópico e encaixar-se no desenvolvimento dele e, para tanto, é necessário que elas venham a constituir estruturas sintático-semânticas íntegras. Sem essa característica (predominante nas ocorrências do *corpus*), seguramente as inserções não teriam um papel relevante no desenvolvimento do tópico e no estabelecimento das relações entre os participantes do ato conversacional.

	251 NURC/RJ		356 NURC/RJ		364 NURC/RJ		124 NURC/SP		377 NURC/SP		405 NURC/SP	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
MC	01	3	Ø	-	Ø	-	Ø	-	Ø	-	Ø	-
SI	05	18	01	04	02	18	01	08	Ø	-	Ø	-
FS	08	30	04	17	04	37	06	46	03	60	05	45
FC	14	49	19	79	05	45	06	46	02	40	06	55

MC – Marcador Conversacional

SI – Sintagma

FS – Frase Simples

FC – Frase Complexa

Quadro I – Natureza dos segmentos parentéticos

2.2. Segunda Variável: lugar em que figura a inserção

Considera-se, nessa variável, a posição do parêntese em relação ao enunciado no qual ele se insere. Assim, nos inquéritos estudados, as inserções parentéticas apresentaram-se no meio ou no fim do enunciado. Nos inquéritos do NURC do Rio de Janeiro, há parênteses do tipo *meio de frase com continuação entre as partes* (MFC), *meio de frase sem continuação entre as partes* (MFM) e *final de frase* (FF). Contudo, os inquéritos de São Paulo, coincidentemente, só apresentam inserções do tipo FF.

- (7) Inf.: a comunicação não está restrita ao código verbal... e isto é válido... e isto é desejável porque como diz o... o Samir... o... o Samir Curi Messerani... *que é o autor de uma série didática chamada “Criatividade”... que eu acho excelente... visando ao ensino de redação...* ele diz... não adianta nós lutarmos contra os meios de comunicação de massa... porque... se nós não o... os colocarmos nos livros... nós MFC (CALLOU, 1993 – *Inquérito 356 NURC/RJ*, linhas 216-222)

As inserções no meio da frase (com continuidade entre as partes) ocorrem geralmente quando o falante sente a necessidade de esclarecer um termo ou contextualizar os dados, como no excerto (9). Nesse parêntese, o informante interrompe o discurso para contextualizar uma informação: de que Messerani é o autor de uma série de livros a respeito de criatividade, série considerada excelente pela professora.

Em outro momento da interação, a professora volta a inserir um parêntese no seu discurso, mas, desta vez, com a intenção de comentar algo. Essa inserção parentética, contudo, é de outro tipo, é no *meio da frase sem continuidade entre as partes*, pois o comentário da informante não tem relação com o enunciado anterior ou com o enunciado seguinte.

- (8) Inf.: de Língua Portuguesa... o que fazem os livros? Um dos... melhores e um dos principais... *não sei se vocês conhecem...* ((ruído)) é este aqui... esta série... da Maria Helena MFN (CALLOU, 1993 – *Inquérito 356 NURC/RJ*, linhas 175-177)

Nesse momento da interação, a inserção, como se nota, provoca a descontinuidade sintática da frase “um dos melhores e um dos principais”. O comentário da professora serve também para interagir com os seus alunos: “não sei se vocês conhecem”.

Nos próximos exemplos, o parêntese também traz o(s) interlocutor(es) para perto do falante, pois este o insere no discurso, “e você falava agora mesmo...” e “como vocês todos sabem... não é?”. Nota-se, além disso, que a inserção encontra-se no fim da frase pronunciada pelas professoras, a qual, em seguida, inicia nova frase. Assim, esse tipo de parêntese encontra-se no limite entre frases. Nesse caso, a inserção não quebra a sequência, mas apenas interfere parcialmente na continuidade tópica.

- (9) Inf.: pequena... média ou grande... é por isso que nós nos preocupamos em situar a empresa... *e você falava agora mesmo...* “depende... algumas crianças atingem a adolescência mais cedo... outras atingem mais tarde”... FF (CALLOU, 1993 – *Inquérito 364 NURC/RJ*, linhas 314-316)
- (10) Inf.: se tirar o traço do indivi:duo realmen:te se persis:te aquela caracte:rís:tica ou não... *mas o teste isolado ou apenas um teste... não dá:: uma (aptidão) MUITo segura...* bom... como teste de realização... nós temos... testes de velocidade... é para ver se FF (CASTILHO e PRETI, 1987 – *Inquérito 377 NURC/SP*, linhas 55-59)

Como a presença das inserções está ligada à própria formulação discursiva e ao estabelecimento da interação entre os parceiros conversacionais, o falante a coloca, preferencialmente, no final da frase, como mostra o quadro III, o qual exhibe que 82% das inserções parentéticas do inquérito 251 NURC/RJ e do inquérito 364 NURC/RJ e 75% do inquérito 356 NURC/RJ aparecem no fim do enunciado. Os inquéritos do NURC/SP apresentam, em 100% das ocorrências, o parêntese no final da frase.

	251 NURC/RJ		356 NURC/RJ		364 NURC/RJ		124 NURC/SP		377 NURC/SP		405 NURC/SP	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
FF	23	82	18	75	09	82	13	100	05	100	11	100
MFC	03	11	05	21	01	09	Ø	-	Ø	-	Ø	-
MFN	02	7	01	4	01	09	Ø	-	Ø	-	Ø	-

FF – Final de Frase

MFC – Meio de Frase com Continuação entre as Partes

MFN – Meio de Frase sem Continuação entre as Partes

Quadro III – Lugar em que figura a inserção

2.3. Terceira Variável: elemento a que se volta a inserção

Em relação ao elemento a que as inserções parentéticas estão relacionadas e para o qual se voltam, observamos que há: a) parênte-

ses relacionados à elaboração e ao desenvolvimento do tópico; b) parênteses com foco no falante; c) parênteses com foco no ouvinte; e d) parênteses com foco no discurso e ato comunicativo.

Observou-se que, além desses, o parêntese pode voltar-se, simultaneamente, a mais de um elemento da interação. Assim, há inserções com foco no tópico e no ouvinte, outras com foco tópico e no falante, outras com foco no discurso e no ouvinte e outras focalizadas no tópico e no discurso.

Enfim, a inserção parentética está ligada à elaboração do discurso falado e à interação entre os participantes do ato conversacional. Esse fato confere à inserções um caráter dinâmico e faz com que elas focalizem um dos elementos citados. Além disso, alguns dos itens abaixo (*a*, *c*, *d* e *e*) apresentam, claramente, as funções dialógicas da linguagem (JAKOBSON, *apud* LOPES, 1976, p. 3).

2.3.1. *Parêntese voltado ao tópico*

Esses parênteses apresentam grande proximidade com o tópico em andamento, porém colaboram para a sua complementação, porque esclarecem, exemplificam ou acrescentam algo ao assunto tratado. A manifestação mais frequente desse tipo de parênteses é a explicitação de termos constantes ao enunciado.

De acordo com Jubran (1999), essas inserções colocam em foco o sistema verbal em uso pelos interlocutores, exercendo, por conseguinte, uma função metalingüística, já que eles constituem enunciados que, reflexivamente, focalizam a própria linguagem. “O conceito e metalinguagem pode ser entendido, neste caso, no sentido restrito de exploração do próprio sistema de signos linguísticos, uma vez que os parênteses fazem sempre referência ao código do discurso, estabelecendo relações entre signos” (JUBRAN, 1999, p. 137).

Com relação à classificação de Jakobson (*apud* LOPES, 1976, p. 3) a função metalingüística (ênfase no código) é entendida como a função da mensagem que se dirige ao código. O ser humano utiliza a linguagem para dois fins básicos: ou para falar acerca de um *designatum* (função referencial), ou para falar acerca da própria linguagem (função metalingüística). Essa função pressupõe a existência de

uma linguagem-objeto (aquela de que eu falo), cujo funcionamento ou cujo código se quer decifrar.

- (11) Inf.: dez anos conseguem realizar tarefas... até o nível cinco *o nível seis já se torna um pouquinho difícil... com algu::mas exceções...* então nós temos... que comparar essa nota bruta... com esses padrões... é (CASTILHO e PRETI, 1987 – *Inquérito 377 NURC/SP*, linhas 196-199)

2.3.2. Parêntese voltado ao falante

Nesse grupo, estão as inserções parentéticas por meio das quais o falante se introduz no próprio texto, evidenciando-se a si próprio como a instância enunciativa ou o foco a partir do qual se desenvolve o tópico. Contudo, não há ruptura tópica, pois os parênteses com foco no locutor ainda permanecem ligados à significação proposicional.

- (12) Inf.: *estou preocupado com isso ainda... simplesmente... eu quero dizer que eu tenho... eu* teria alguma coisa com cargas negativas... *não sei quanto...* e alguns com cargas positivas... não interessa quanto... bom... vamos agora (CALLOU, 1993 – *Inquérito 251 NURC/RJ*, linhas 85-88)
- (13) Inf.: cavalos... nós vamos reconhecer veados... – *sem qualquer (em nível) conotativo aí --...* e algumas vezes MUITO poucas... alguma figura humana... (CASTILHO e PRETI, 1987 – *Inquérito 405 NURC/SP*, linhas 138-140)

2.3.3. Parêntese voltado ao ouvinte

Os parênteses com foco no ouvinte evidenciam a presença do interlocutor no texto falado, o que faz delas elementos marcadamente interacionais, os quais manifestam as relações de contato e de envolvimento entre os interlocutores da conversação. Além disso, esses parênteses têm função fática, pois chamam a atenção do ouvinte para o que está sendo dito e buscam a sua aprovação discursiva; estabelecendo a inteligibilidade do texto, evocam o conhecimento partilhado entre os interlocutores e testam a compreensão do ouvinte.

- (14) Inf.: colocando aqui... *olha...* primeiro a expressão gráfica... com a qual a gente muda a cinética química... vai ser a mesma expressão... aqui é um composto... só... tá? por (CALLOU, 1993 – *Inquérito 251 NURC/RJ*, linhas 71-74)

- (15) Inf.: aquele teste que vocês fizeram... com aquela (outra) professora... (se lembram?)... o teste (tal)... então ela mediu a (realização do momento)... certo? ao MESmo (CASTILHO e PRETI, 1987 – *Inquérito* 377 NURC/SP, linhas 14-16)

2.3.4. *Parêntese voltado ao discurso*

Quando a mensagem se dirige, primordialmente, ao contexto, diz-se que ela está em *função referencial*. A maior parte das frases que se pronunciam numa conversação é usada para transmitir um significado.

Os parênteses desta modalidade colocam em foco o ato comunicativo em si, pois remetem ao próprio processo enunciativo, à construção do discurso: o locutor anuncia o que vai dizer, ou retoma o que já foi dito.

- (16) Inf.: sudeste da Espanha... com vários... cavernas... vários vestígios da arte pré-histórica paleolítica... – *nos slides na próxima aula nos vamos ver Basicamente Altamira e ()* –... BEM... então vamos tentar reconstruir a maneira de vida desse Povo para depois (CASTILHO e PRETI, 1987 – *Inquérito* 405 NURC/SP, linhas 51-55)

Além disso, os parênteses colocam também em primeiro plano a própria interação. Essas inserções focalizam dados variados: ruídos, negociações de turnos, entre outros.

Saliente-se que as inserções centradas no ato discursivo em si relacionam-se igualmente com os outros elementos do discurso: o tópico, o falante, o ouvinte e o contexto. Enfim, os parênteses constituem o processo de desativação e têm a função de completar o tópico em andamento sem introduzir um novo, apenas inserindo uma informação a mais no texto.

2.3.5. *Parêntese voltado ao tópico e ao discurso*

No exemplo a seguir, o professor explica, concomitantemente, uma teoria ligada à temperatura, que é o tópico discursivo em andamento, e busca dissuadir os alunos de interrompê-lo. Ele faz isso porque não quer perder a linha de raciocínio. O parêntese voltado ao tópico e discurso enquadra-se na função conativa, pois esta é a fun-

ção dos enunciados de natureza *volitiva* ou *coercitiva*, que visam influenciar o comportamento do destinatário da mensagem.

- (17) Inf.: depende da temperatura... mas a temperatura muda... todos nós sabemos que qualquer constante... mas qualquer constante em equilíbrio... é função de temperatura... *então... isso já vem para cá... ó... não precisa separar nem dizer pra ninguém... se na água é um caso como outro qualquer... continuemos a jogada que eu quero chegar lá... – então... se () apresentados... ah... não com uma constante em (CALLOU, 1993 – Inquérito 251 NURC/RJ, linhas 276-182)*

2.3.6. Parêntese voltado ao tópico e ao falante

O parêntese pode focalizar tanto o tópico quanto o falante simultaneamente. É o que acontece no exemplo que segue, no qual o locutor cessa temporariamente o texto conversacional para comentar algo, salientando a si e ao tópico em curso.

- (18) Inf.: quero dizer que eu tenho... eu teria alguma coisa com cargas negativas... *não sei quanto... e alguns com cargas (CALLOU, 1993 – Inquérito 251 NURC/RJ, linhas 86-87)*

2.3.7. Parêntese voltado ao tópico e ao ouvinte

Observou-se que, em alguns inquéritos do Rio de Janeiro, há parênteses voltados para o tópico e para o ouvinte. No excerto seguinte, o falante interrompe, brevemente, o enunciado para comentar algo, “*faz de conta*” e “*só de brincadeira*”, e para interagir mais ativamente com o ouvinte, solicitando a participação ou concordância deste, “*tá?*”

- (19) Inf.: pra vocês... aqui dentro tem uma solução de cloreto de prata... e digo pra vocês... que... o produto de solubilidade do cloreto de prata... *faz de conta... tá? – só de brincadeira... aqui -... é sete... e eu digo que lá dentro eu (CALLOU, 1993 – Inquérito 251 NURC/RJ, linhas 207-210)*

2.3.8. Parêntese voltado ao discurso e ao ouvinte

Cinco inserções parentéticas do inquérito 251 NURC/RJ, 18%, focalizam-se, de maneira concomitante, ao discurso e ao ouvinte. O trecho que segue mostra isso: o locutor interrompe o texto con-

versacional para atrair o ouvinte para a interação e, ao fazer isso, retoma o seu discurso no parêntese, garantindo-se, assim, interação entre os interlocutores.

- (20) Inf.: PRECIPITAVA... se eu misturar três e quatro e o produto... for nove... quanto ele precipita? *pensa um pouquinho... se a gente não sabe... eu digo... bom...* vai ter que sair alguma coisa... não vai? Não vai ter que sair alguma coisa? (CALLOU, 1993 – Inquérito 251 NURC/RJ, linhas 243-246).

2.3.9. Parêntese voltado ao falante e ao ouvinte

Algumas inserções voltam-se tanto para o falante quanto para o ouvinte, aumentando, assim, o grau e intersubjetividade¹. É o caso do próximo exemplo, em que o informante chama a atenção dos seus interlocutores, focalizando-os e a si em seu texto.

- (21) Inf.: é isso que eu vou ()... isso com um pouquinho de paciência a gente chega lá... a idéia básica é a seguinte... nada vai ser diferente... nada vai ser realmente diferente em cima desse troço que nós estudamos... *tentei chamar a atenção ontem... eu tentei chamar a atenção de vocês... para este tipo de equação aqui... e eu não sei se fui suficientemente feliz... tá? não sei se fui suficientemente feliz... pra que vocês me entendessem de uma maneira...* (CALLOU, 1993 – Inquérito 251 NURC/RJ, linhas 05-13)

Enfim, os segmentos parentéticos, como observado, focalizam um ou mais elementos do discurso. Dos parênteses analisados, a maioria está voltada para o tópico: 33% do inquérito 251 NURC/RJ, 71% do inquérito 356 NURC/RJ, 55% do inquérito 363 NURC/RJ, 30% do inquérito 124 NURC/SP, 40% do inquérito 377 NURC/SP e 28% do inquérito 405 NURC/SP apresentam a inserção voltada ao tópico conversacional. Isso se deve ao fato de o parêntese voltado ao tópico ter função contextualizadora e explicitadora.

¹ Segundo Braz (2006, p. 41): “as marcas de subjetividade e intersubjetividade são representadas por meio de verbos e pronomes nas primeira e segunda pessoas, tanto no singular quanto no plural, e também por meio de marcadores conversacionais”.

	251		356		364		124		377		405	
	NURC/RJ		NURC/RJ		NURC/RJ		NURC/SP		NURC/SP		NURC/SP	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
T	09	32	17	71	06	55	04	30	02	40	03	28
F	Ø	-	01	04	Ø	-	Ø	-	Ø	-	01	09
O	05	18	01	04	Ø	-	04	30	02	40	02	18
D	03	11	Ø	-	02	18	Ø	-	Ø	-	01	09
T/D	01	03	Ø	-	02	18	Ø	-	Ø	-	Ø	-
T/F	01	03	04	17	Ø	-	03	24	01	20	02	18
T/O	04	14	01	04	01	09	01	08	Ø	-	02	18
D/O	05	18	Ø	-	Ø	-	Ø	-	Ø	-	Ø	-
F/O	01	03	Ø	-	Ø	-	01	08	Ø	-	Ø	-

T – Tópico

F – Falante

O – Ouvinte

T/F – Tópico e Falante

D/O – Discurso e Ouvinte

D – Discurso

F/O – Falante e Ouvinte

T/O – Tópico e Ouvinte

T/D – Tópico e Discurso

Quadro IV – Elemento a que se volta a inserção**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARROS, D. L. P. de. Procedimentos de reformulação a correção. PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993.

CALLOU, D. (Org.). *A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro*: materiais para seu estudo. Vol. I: Elocuções formais. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____.; PRETI, Dino (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. V. I: Elocuções formais. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1986.

JUBRAN, C. C. A. S. Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: CASTILHO, A. de (Org.). *Gramática do português falado*. V. III: As abordagens. São Paulo: Humanitas, 1995, p. 339-354.

_____. Estratégias de construção textual: parentetização. In: NEVES, M. H. M. (Org.). *Gramática do português falado*. V. VII. Campinas: UNICAMP, 1999, p. 219-254.

LOPES, E. *Fundamentos da linguística contemporânea*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

ITEM LEXICAL “ACHAR”: UMA ABORDAGEM DISCURSIVO-FUNCIONAL

Gelson Martins de Souza (UEM)
martins_gs@yahoo.com.br

1. Introdução

Este artigo pretende realizar uma abordagem na qual esteja em evidência a dinamicidade do verbo *achar*, levando em consideração as definições da NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira – e das gramáticas tradicionais, bem como os pressupostos funcionalistas, os quais preveem os elementos a partir da língua em funcionamento.

O funcionalismo linguístico contemporâneo não só concebe a linguagem como instrumento de interação social, mas também realiza uma investigação linguística que transpõe a estrutura gramatical, analisando o contexto discursivo no qual está inserida a motivação para os fatos de uma língua.

À luz dessa teoria, compreendemos que há uma relação bastante estreita entre sintaxe, semântica e pragmática. A situação enunciativa é elaborada a partir de uma necessidade semântica, objetivando veicular uma ideia; esta se encontra inserida em uma construção sintática, que, na maioria das vezes, pressupõe um sujeito que utiliza a linguagem com propósito comunicativo.

Em busca de uma contribuição aos estudos funcionalistas, analisar-se-ão o elemento lexical – *achar* – em três sincronias¹ do português: a *Auto da barca do inferno*, de Gil Vicente (século XVI), o *Sermão da Sexagésima*, de Padre Antonio Vieira (século XVII), e fragmentos da *Opus Dei* (século XXI). A escolha desses três textos se deve, primeiramente, ao fato de eles abordarem, de alguma forma, o discurso religioso; outro motivo reside no fato de a peça de Gil Vi-

¹ Martinet esclarece que o objetivo da sincronia é observar e descrever o funcionamento do sistema linguístico “num lapso de tempo suficiente curto para, na prática, se poder considerar um ponto no eixo do tempo”. (MARTINET, *apud* CARVALHO, 1979, p. 58)

cente retratar, de maneira aproximada, a fala das personagens, de acordo com sua condição socioeconômica.

Primeiramente, com base em gramáticas históricas e em dicionários etimológicos, realizaremos um resgate etimológico do verbo. Para complementar a trajetória desse item, caso seja necessário, acrescentaremos os conceitos apresentados por Neves (2000).

Com base nessas definições, analisaremos as ocorrências do verbo *achar* nos *corpora* escolhidos. Em seguida, procederemos à análise comparativa a fim de verificar se já desempenhava, nos séculos XVI e XVII, as mesmas funções e sentidos que hoje lhe é atribuído, tomando por base a obra *Opus Dei*.

2. A classificação dos vocábulos

Antes de apresentarmos a etimologia dos verbos, convém tecer alguns comentários, ainda que breves, acerca da expressão “classes de palavras”, denominação que, desde os gramáticos gregos, vem se apresentando de maneira diferenciada. Há teóricos que preferem “partes da oração” ou “partes do discurso” – esta de origem latina e aquela, francesa. Embora não haja consenso, optou-se, neste trabalho, pela expressão “classes de palavras”, visto que adotaremos as concepções históricas defendidas por Biderman (1978).

Segundo a autora, os verbos eram distintos entre as classes de palavras, desde a primeira descrição realizada por Dionísio de Trácia (séc. I. a. C). Nesse período, podemos identificar a seguinte divisão: nomes, artigos, pronomes, participios, verbos, advérbios, conjunções e preposições.

A partir dessa classificação empregada tanto por Dionísio de Trácia quanto por outros gramáticos gregos, os gramáticos latinos fundamentaram a elaboração de sua própria gramática, acrescentando a classe das interjeições, que não havia sido mencionada pelos gregos. Mais tarde, na Idade Média, os gramáticos latinos adicionaram, ainda, a classe dos adjetivos e dos numerais.

Todas essas classificações, sejam elas gregas ou latinas, contribuíram para a elaboração das gramáticas e dos manuais de linguística elaborados posteriormente. As línguas europeias ocidentais, por

exemplo, adaptaram as classes identificadas no grego e no latim durante a Renascença. Tais adaptações geraram uma classificação paradigmática que pretendia enquadrar todos os vocábulos em moldes específicos, originando-se, assim, as dez classes gramaticais: substantivo, adjetivo, artigo, pronome, numeral, verbo, advérbio, conjunção, preposição e interjeição.

Embora essa classificação paradigmática tenha se consolidado, alguns autores, como o neogramático Herman Paul, discorrem sobre uma visão mais abrangente em relação às classes de palavras. Para ele (*apud* CÂMARA JR, 1984), é necessária uma análise mais aprofundada acerca da significação, da estrutura e da disposição das palavras na frase, para que se possa classificá-las de forma mais coerente. Esses elementos a que Paul se refere são os critérios semântico, morfológico e funcional, respectivamente.

De acordo com Câmara Jr, (1984), os vocábulos formais de uma língua devem ser classificados de acordo com três critérios semântico, mórfico e funcional. Vê-se, portanto, que Mattoso Câmara Jr. compartilha a mesma concepção que Paul em relação aos critérios classificatórios.

2.1. O verbo achar

Ao se realizar um estudo acerca de classe de palavras denominada de verbo, constata-se que a tradição gramatical não leva em conta a riqueza e a variedade dessa categoria, pois muitas vezes, deparamos-nos com definições do tipo: “o verbo é a palavra variável que indica uma ação, um estado ou um fenômeno da natureza”.

Tais definições não são pertinentes ao estudo em questão, já que no uso real da língua o verbo expressa uma noção de processo, e ainda, há noções semânticas contidas no lexema. Devido aos fatos arrolados anteriormente, propomos uma abordagem funcionalista do elemento *achar* em três situações discursivas divergentes.

Analisaremos a trajetória temporal do elemento lexical *achar* que desempenha, em princípio, função de verbo pleno com o sentido de “encontrar”, “descobrir”. Essa significação já era empregada na língua latina “*afflare*” como em: “*Canis afflare venatum*”, o que po-

deria ser traduzida metaforicamente “o cachorro acha a presa”. De acordo com Martelotta “Essa extensão de sentido é um indício da abstratização de *adflare* já no latim”. Embora o elemento *achar* tenha sofrido alterações fonéticas em sua evolução, o verbo *aflar* ainda está disponível no português contemporâneo, sendo denominado por Galvão (1999) de *ACHAR1*:

Ex: *Acha* o café para mim, *acha* o açúcar (NS)

No enunciado acima, o verbo *achar* está empregado em sentido de *encontrar*, ou seja, em sua significação mais antiga.

Baseados nos estudos de gramaticalização, podemos afirmar que o item lexical *achar* desenvolveu um processo de mudança direcionado ao domínio da modalidade, assumindo funções mais gramaticalizadas de modalizador epistêmico, que expressa uma avaliação de verdade e as condições de verdade de um enunciado. Castilho (1996) discorre a respeito dos modalizadores epistêmicos quase asseverativos, os quais indicam que:

O falante considera o conteúdo de P quase certo, próximo à verdade, como uma hipótese que depende de confirmação, e por isso mesmo se furta “a toda responsabilidade sobre a verdade ou falsidade da proposição”: Berenechea (1969, p. 320). Através dos quase asseverativos, avalia-se P como uma possibilidade epistêmica, decorrendo daqui uma baixa adesão do falante com respeito ao conteúdo do que está sendo verbalizado. (CASTILHO&CASTILHO, 1996, p. 222).

Galvão (1999) discorre acerca *ACHAR2* (apreciação), considerando-o classe fonte e classe para a qual a mudança se direciona (alvo). Seguindo o princípio da mudança, a forma híbrida *achar* (apreciação), recuperou “as perdas” das propriedades do item lexical, desenvolvendo um processo de recategorização; uma nova e específica função, o modalizador epistêmico *achar3* (palpite).

Segue um exemplo do item *achar2*: “Hoje em dia, namorado já chega na porta da namorada, já ela sai com ele, ela sai pó aí afora, já não ligam para mais nada. A coisa hoje é mais vulgar. *Acho* que a coisa é mais vulgar hoje em dia”.

Nesse fragmento, podemos perceber que o falante tem consciência de que *acho* (que) pode significar outra coisa que não sua opinião. Por isso, o falante reforça a sua opinião com marcas do tipo

não posso dizer com certeza, é o que eu acho. Raquel Meister Ko. Freitag emprega a terminologia marcador de opinião, quando se refere ao *achar2*.

É importante salientar que Freitag desenvolve seu estudo, baseada nas abordagens realizadas por Galvão acerca da gramaticalização do item *achar*, em alguns momentos, concordando com as concepções defendidas por Vânia Cristina Casseb Galvão, em outros, discordando e justificando os motivos que a levaram a propor um novo posicionamento.

Uma das situações de discordância pode ser constatada em relação ao *ACHAR2*, terminologia defendida por Galvão que equivale às construções verbo + predicativo descritas por Freitag. Esta autora discorda que as construções estejam na mesma trajetória de gramaticalização que estão os marcadores de dúvida, pois não há a possibilidade de se realizar uma substituição de uma forma pela outra sem que haja distorção do sentido evocado. O exemplo que segue ilustra a ocorrência de *acha* verbo + predicativo.

E: Tu já escolheste a profissão.

F: Eu tenho vontade de ser modelo e artista, porque eu *acho* legal trabalhar em novelas, em ser modelo, essas coisas...

No trecho destacado, podemos detectar que o enunciador do discurso usa a forma *achar*, exprimindo o sentido de *considerar*, isso não significa que trabalhar nas novelas seja necessariamente interessante ou legal.

Tanto Galvão quanto Freitag abordam o item *ACHAR3*, o qual é denominado respectivamente modalizador de “palpite” ou de “dúvida” que se desenvolveu possivelmente a partir de um processo de recategorização do *achar2* (apreciação) – fato já relatado no decorrer da exposição. Como exemplificação, tem-se o fragmento: “quando ela faleceu, faz dois anos, eu fiquei triste também. Ela estava grávida, *acho* que ela estava grávida e o que? Ela estava com pedra na vesícula e não sabia...”.

Na expressão acima, notamos que o falante não tem certeza plena do está enunciando, pairando uma dúvida “no ar”, será que a “moça” estava realmente grávida? Ele apenas tenta reforça a sua concepção, quando diz: “acho que estava grávida”.

Julga-se que a partir do *ACHAR3*, houve um novo processo de recategorização que desencadeou o *ACHAR4* [+ abstratos], gerando provavelmente uma grande variabilidade sintagmática e a não exigência de subcategorização de argumento interno. Temos como exemplo: “eles não entende eles não sabe o que é isso uma família... eu sinto falta, imagina eles né? Então a deles é diferente da minha *acho*...a minha foi melhor porque é tão gostoso você ir pra ca’(sa) da vó...(RD).

Tendo em vista as concepções mencionadas, julgamos interessante a exposição do quadro descrito por Galvão (1999), objetivando uma melhor visualização e sistematização dos aspectos comparativos entre os tipos de *ACHAR*.

<i>Propriedades</i>	<i>ACHAR1</i>	<i>ACHAR2 apreciação</i>	<i>ACHAR2'</i>	<i>ACHAR3 palpite</i>	<i>ACHAR4</i>
<i>Paráfrase</i>	encontrar/ procurar/ descobrir	considerar/ pensar/ afirmar	Considerar	Supor/ é possível	Talvez/ provavelmente
<i>Variabilidade Tempo-ral</i>	presente/ pef./impf.	presente / perfeito	presente/ perfeito	presente/ perfeito	Presente
<i>Variabilidade de modo</i>	indic./imp./su-bj	indicativo / subjuntivo	Indicativo / subjuntivo	indicativo	indicativo
<i>Pessoas do verbo</i>	1ª / 2ª / 3ª S/P	1ª / 2ª / 3ª S/P	1ª / 2ª / 3ª S/P	1ª S	1ª S
<i>Presença e tipo do argumento interno</i>	SN que pode vir ou não realizado foneticamente com o traço [+concreto]	oracional	SN que pode vir ou não realizado fonética-mente, é predicado por um qualificador, [+abstrato]	oracional	Perda do argumento interno
<i>Tipo de sentença em que aparece</i>	absoluta/ hipotética/ Núcleo/ encaixada	principal	Absoluta / Núcleo / principal	principal	Depois de uma emissão completa de raciocínio e pausa (fora da oração)
<i>Caracterização</i>	pressupõe o encontro entre duas entidades do mundo real; [-controle], incerteza	Performativo-modalizador, avaliativo, depende de fatores inerentes ao falante	Performativo-modalizador, maior grau de certeza	Modalizador fatores externos ao falante fazem que a incerteza passe para o nível das possibilidades	Incerteza, dúvida, probabilidade

3. Análise do “achar” dos corpora

A análise do item *achar* na *Farsa de Inês Pereira* (FIP), no *Sermão da Sexagésima* (SS) e em textos extraídos do site da *Opus Dei* (OD) nos permitiram constatar que esses itens desempenham não só as funções discursivas mais divulgadas tradicionalmente, mas também outras situações enunciativas, as quais se distanciam do que preconizam a NGB e as gramáticas normativas:

1. É já mais que a Madanela, quando *achou* a aleluia. (FIP, p. 62). *Achar1*
2. Quando o vi pegar comigo, que me *achei* naquele perigo. (FIP, p.65) *Achar2'*
3. Vem como eu vim agora, e vos *acha* só a tal hora. (FIP, p.76) *Achar2'*
4. O marido que quereis, de viola e dessa sorte, não no há senão na corte, que cá não no *achareis*. (FIP, p. 79) *Achar1*
5. Porque o melhor da festa é *achar* siso e calar. (FIP, p. 81) *Achar2*
6. E se esse sementeiro evangélico, quando saiu, *achasse* o campo tomado. (SS, p.348) *Achar1*
7. Ali *achou* maior agravo. (SS, p. 349) *Achar2'*
8. *Achou-se* que por um grão multiplicara cento. (SS, p.351) *Achar2*
9. Lede as histórias eclesiásticas, e *achá-las-eis* todas cheias de admiráveis efeitos da pregação da palavra de Deus. (SS, p. 352) *Achar2'*
10. Eu nenhuma causa *acho* neste homem. (SS, p.370) *Achar3*
11. Celebravam-se bodas em canã da Galileia, e *achava-se* ali a mãe de Jesus (OD) *Achar1*
12. Ora, *achavam-se* ali seis talhas de pedra para as purificações dos judeus. (OD) *Achar1*
13. Hão de fugir-te os olhos para Jesus, e *achará*s nova força para prosseguir no teu empenho. (OD) *Achar1*
14. Pois só no Senhor *achará*s fundamento real. (OD) *Achar1*

Propriedades do verbo <i>Achar</i>	Quantidade	Percentual
<i>Achar1</i>	7	50%
<i>Achar2</i>	2	14,30%
<i>Achar2'</i>	4	28,56%
<i>Achar3</i>	1	7,14%
<i>Achar4</i>	-	-
Total de ocorrências analisadas	14	100%

O quadro acima nos permite constatar que o elemento lexical *achar* desempenha a função de verbo pleno com o significado de ‘encontrar’, ‘descobrir’ em 50% dos enunciados. Tal acepção é originária do latim *afflare*, ‘soprar’, sendo evidenciada sua primeira ocorrência no século XIII na língua portuguesa.

Ao se analisar os corpora, observamos que terminologia *Achar1* se desenvolve nos três momentos sincrônicos. Para comprovamos essa afirmação, teceremos comentários a respeito de algumas situações enunciativas, por exemplo:

O marido que quereis, de viola e dessa sorte, não no há senão na corte, que cá não no *achareis*. (FIP)

E se esse sementeiro evangélico, quando saiu, *achasse* o campo tomado. (SS)

Celebravam-se bodas em canã da Galileia, e *achava-se* ali a mãe de Jesus (OD)

Nas três sincronias em destaque, é possível inferir que os enunciadores das instâncias discursivas empregam o verbo *acha*, objetivando fazer referência a *encontrar*, ou seja, “O marido que quereis, de viola e dessa sorte, não no há senão na corte, que cá não no *encontrareis*”; “O sementeiro evangélico, quando saiu, *encontrasse* o campo tomado; “Celebravam-se bodas em canã da Galileia, e *encontra-se* ali a mãe de Jesus”.

O segundo maior número de incidência 28,56% se concretiza com *Achar2* nas obras: *Farsa de Inês Pereira* e *Sermão da Sexagésima*. Seguem fragmento que exemplificam:

Quando o vi pegar comigo, que me *achei* naquele perigo. (FIP)

Ali *achou* maior agravo. (SS)

O verbo *Achar2* tem valor discursivo de uma paráfrase “considerar”, pois apenas demonstra um ponto de vista de quem enuncia o discurso, não significando de forma alguma que aquilo seja condizente com a realidade. O que nos chama bastante a atenção é que em nenhuma circunstâncias, os traços de *Achar2* foram empregados nos textos analisados da *Opus Dei*.

O item *Achar2* (*apreciação*), nomenclatura empregada por Galvão (1999) se desenvolve em 14,30% dos enunciados, por exem-

plo, em: “Porque o melhor da festa é *achar* siso e calar (FIP)” e “*Achou-se* que por um grão multiplicara cento (SS)”. Nesses fragmentos, os falantes enunciam opiniões particulares, as quais são intensificadas pelos contextos discursivos. É importante salientar que o *Achar2* não é empregado em nenhuma instância discursiva pertencente ao século XXI.

Em relação ao *Achar3* (*palpite*), constatamos que há uma construção, na qual se desenvolve seu uso: “Eu nenhuma causa *acho* neste homem. (SS)”. Nessa enunciação, percebemos que o verbo *achar* indica apenas um palpite de quem profere o discurso. Nas obras *Farsa de Inês Pereira* e *Opus Dei*, nenhuma incidência foi averiguada.

Apesar de Galvão (1999) abordar o *Achar4* descrito no pressuposto teórico, não encontramos nenhuma situação enunciativa, na qual os caracteres desse “tipo” de *achar* se desenvolvesse em sua plenitude. Julgamos que os enunciadores não fazem uso do *Achar4* possivelmente pelo caráter do discurso religioso, todavia essa hipótese não pode ser um paradigma, já que há a possibilidade de outros textos de caráter religioso empregarem o *Achar4*.

Por meio desse levantamento do item lexical *achar*, pudemos observar que alguns traços relacionados a ele, que não são comentados pela NGB e pelas gramáticas normativas, já podiam ser percebidos em textos dos séculos XVI e XVII, quando se privilegiam aspectos dinâmicos da linguagem em uso. Isso não se desenvolve porque as teorias citadas se “prendem” apenas à modalidade escrita, tentando tratar de maneira estática o que, na verdade, é dinâmico.

O item *achar*, por exemplo, além de seu significado mais antigo que exerce nos enunciados: ‘descobrir’ ou ‘encontrar’ que caracteriza o *Achar1*; aparece já no século XVI e XVII com valor apreciação (*Achar2*); também notamos o uso do *Achar2*’ com valor de paráfrase de “considerar” nos séculos referidos anteriormente.

Ainda, é interessante mencionar que no século XVII, encontramos o verbo *Achar3* (*palpite*) sendo empregado sem nenhuma restrição. Em relação ao *Achar4* descrito por Galvão (1999), ele não se desenvolve nos enunciados independentemente da sincronia em análise.

O estudo desenvolvido está pautado em uma concepção funcionalista, na qual se privilegia a dinamicidade de uma língua em contínuo processo de mudança, o item lexical *achar* foi um elemento que nos despertou um interesse particular, pois o empregamos nas mais diferentes situações enunciativas, e também, com acepções distintas das mais divulgadas, por exemplo, de “descobrir” ou “encontrar”. O que tentamos traçar foi apenas uma possibilidade de estudo e não um paradigma para ser copiado ou seguido totalmente à risca. Objetivamos apenas apresentar uma proposta de estudo diferenciada acerca do verbo *achar*.

REFERÊNCIAS

- BIDERMAM, M. T. *Teoria linguística*. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- CÂMARA JR. Joaquim Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*, Petrópolis: Vozes, 1984.
- _____. *Princípios da linguística geral*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora Ltda, 1980.
- CARVALHO. J. H. Significação dêitica. In: _____. *Teoria da linguagem*. Vol I. Coimbra: Atlântico, 1974.
- CARVALHO, Castelar de. *Para entender Saussure*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rio, 1979.
- CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A/Faperj, 2003.
- FÁVERO. L. L.; Koch, I. G. V. *Linguística textual: uma introdução*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREITAG. R. M. Ko. Fonte: 150.162.90.250/teses/PLLGO 275.pdf.
- GALVÃO, V. C. C. *O Achar no português do Brasil: um caso de gramaticalização*. 1999. Dissertação de Mestrado.
- LAPA, M. R. *Estilísticas da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

MACAMBIRA, J. R. *Estrutura morfossintática do português*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

MONTEIRO, J. L. *A estilística*. Fortaleza: EDUFC, 1991.

_____. *Revista de Letras*. Fortaleza: UFC – Centro de Humanidades, 1990.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000.

SAID ALI, M. *Gramática secundária de língua portuguesa*. 7. ed. Revisão de Bechara.

_____. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1964.

TERSARIOL, A. *Curso especial de português*. São Paulo: Ática, 1996.

VICENTE, Gil. *Farsa de Inês Pereira*. São Paulo: Ática, 2000.

VIEIRA, Antônio. *Sermões Escolhidos*. Sermão da sexagésima V. 2, São Paulo: Edameus, 1965.

[www.opusdei.org.br/sec.php?s=619 - 12k](http://www.opusdei.org.br/sec.php?s=619-12k). Acesso em 28/01/2007.

ZANOTTO, N. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul.

JORNAIS BRASILEIROS NO FINAL DO SÉCULO XIX: MARCAS IDEOLÓGICAS NO DISCURSO DE UBALDO MORICONI EM “LA STAMPA BRASILIANA”

Angélica Moriconi (UNISA)
angelica.moriconi@bol.com.br

1. Introdução: da análise do discurso

O homem possui o poder de simbolizar e o faz por meio da linguagem. Essa faculdade o distingue de todos os outros animais. É, pois, por meio da linguagem e, conseqüentemente, da língua, que o homem situa-se no mundo.

A linguagem sempre encantou os homens e despertou seu interesse. Na Índia antiga, Panini, gramático hindu, elaborou a primeira gramática da língua sânscrita e também a primeira de que temos notícia, com o objetivo de preservar a pronúncia dessa língua em que se liam os textos sagrados.

Na Grécia antiga, o filósofo Platão discutia em seu *Diálogo Crátilo* a questão dos nomes: estariam os nomes ligados aos seus referentes de forma convencional, ou haveria uma relação natural entre o nome e a coisa por ele designada?

Depois dos gregos, também os romanos preocuparam-se com a elaboração de gramáticas do latim e aproveitaram os estudos de Aristóteles em relação às classes de palavras para sistematizar fatos da língua latina.

Ao longo de toda a Idade Média e nos séculos seguintes continuaram as preocupações com as questões relativas à linguagem.

Durante o século XIX, com a redescoberta da língua sânscrita, uma antiga língua falada na Índia por volta do século V a. C., os estudiosos buscavam, por meio de estudos comparativos entre o sânscrito, o grego e o latim, provar que as três línguas possuíam uma origem comum: o indo-europeu.

É justamente nesse período de final de século XIX que entra no cenário linguístico um suíço que iria mudar a história dos estudos

da linguagem: Ferdinand de Saussure. No âmbito das ciências desenvolvidas pelo homem, surge, então, uma ciência cujo objeto de estudo centra-se no funcionamento da língua.

Assim, os estudos da linguagem abrangem o objeto língua desde seus estudos estruturais até as contemporâneas pesquisas de caráter discursivo, que a entendem em sua relação com a sociedade e o momento histórico nos quais são produzidos os discursos.

Nesse quadro científico que então se desenhava, surgiu, na França, na década de 60 do século passado, a análise do discurso (AD), *a priori*, como uma teoria da leitura que representava uma ruptura com os estudos antecessores focalizados na interpretação. Cumpria então aos estudos da AD explicitar as especificidades da significação inscritas na materialidade linguística denominada discursos. Assim, consideravam-se indissociáveis o discurso e o sujeito discursivo. À AD interessavam os sujeitos, suas inscrições na história e as condições de produção da linguagem. Analisavam-se, pois, as relações que se estabelecem entre a língua, aqueles que a empregam numa situação específica e a maneira como o fazem.

Conforme nos ensina Bakhtin (2006), a atividade linguística é dialógica por excelência. Locutor e interlocutor dialogam no meio social utilizando-se do aparato verbal e também do não verbal. O discurso é, pois, resultante da articulação entre os fenômenos linguísticos e sócio-históricos e, justamente por isso, os estudos da AD devem considerar não somente o que foi dito, mas as relações que o que foi dito mantém com discursos anteriores e, até mesmo, com o não dito, observando a posição social e histórica dos sujeitos cujos discursos inserem-se em determinadas formações discursivas. Há que se considerar, portanto, a própria enunciação como processo que abrange a situação: importa saber quem produziu determinado discurso, para quem, em que circunstâncias, com que intenção e de que modo.

Outro aspecto interessante dos estudos da AD é a formulação das instâncias da enunciação em termos de "lugares". Considera-se, assim, a preexistência de uma topografia social dos locutores que proferem seus discursos sempre a partir de um lugar social pré-

determinado. Essa questão coloca, por exemplo, o fato de um chefe poder (no sentido de ter a competência para) dar uma ordem a um funcionário, uma vez que ocupa um "lugar", uma posição social que lhe permite fazê-lo. O inverso já não seria concebível – um funcionário ocupa um lugar que não lhe permite dar ordens ao chefe e, portanto, a menos que não queira perder seu emprego, não o fará.

Michel Pêcheux é considerado um dos precursores dos estudos do discurso e suas ideias embasam-se nas teorias marxistas cujo cerne consiste em saber-se de antemão que não há sujeito individual, capaz de gozar plenamente sua liberdade, mas seu assujeitamento à ideologia. Nessa perspectiva, o sujeito tem a ilusão de ser o locutor de seu próprio discurso, quando na verdade, assume como seus, discursos precedentes, que foram interiorizados em função de sua condição humana: o homem é essencialmente um ser sócio-histórico.

Em estudos recentes, Dominique Maingueneau e Ruth Amossy vêm retomando conceitos clássicos da Retórica – seja da greco-latina, seja daquela apresentada como “Nova Retórica”, por Perelman e Olbrechts-Tyteca. Da Retórica Clássica, a AD empresta a noção de argumentação persuasiva e as formas de provas a ela ligadas – o ethos, o pathos e o logos. Já os estudos acerca da argumentação da “Nova Retórica” de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca pretendem transpor os limites propostos pela retórica antiga. Ao contrário de limitar o seu objeto à argumentação oral e a um único gênero de auditório (como feito pelos filósofos antigos), os autores visam a compreender a constituição estrutural da argumentação, especialmente escrita, e a pluralidade de auditórios.

2. *Uma abordagem diacrônica do ethos*

2.1. Da retórica clássica à análise do discurso

O discurso pressupõe interação. Exatamente por isso, na instância do discurso, confrontam-se os interlocutores, numa dada situação concreta, com determinadas intenções. Esse confronto, por sua vez, instaura imagens: a que o locutor faz de seu interlocutor; a que o

interlocutor faz do locutor; a que o locutor faz de si próprio e também a que acredita que o interlocutor faça dele.

No dizer de Amossy (2005, p. 9) “Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”. Denomina-se *ethos* a construção dessa imagem que, entretanto, não é explicitada no discurso, mas é possível chegar a ela por meio de marcas que o locutor vai deixando pelo caminho: suas escolhas lexicais, o nível de linguagem selecionado e, em se tratando de discurso oral, sua postura, o modo de falar, de olhar, sua disponibilidade em relação ao interlocutor etc.

Entretanto, não se pode falar em *ethos* sem que se fale da retórica clássica, pois foi o filósofo grego Aristóteles quem sistematizou a Retórica como a arte da persuasão. O filósofo grego entende o conceito de *ethos* como um aspecto fundamental da persuasão. Para ele, há três espécies de provas de que se utiliza o orador para persuadir o seu auditório: 1. o caráter do orador (a que ele chamou de *ethos*); 2. as paixões despertadas nos ouvintes (a que ele chamou de *pathos*); 3. o discurso (a que ele denominou *logos*). Dessa maneira, persuade-se o ouvinte por meio dessas três provas.

O orador influencia os ouvintes pelo seu caráter. Referindo-se a essa questão, Aristóteles empregou o termo *epiēkeia* como sinônimo de *ethos*: “(...) que a *epiēkeia* do orador não contribui em nada para a persuasão; muito ao contrário, o *ethos* constitui praticamente a mais importante das provas.” Aristoteles *apud* Amossy (2005, p.36).

O auditório, por sua vez, é influenciado pelo orador, é o seu alvo. O bom orador convencerá seu auditório apelando para as paixões: deve impressioná-lo, fazer com ele compartilhe suas crenças, acredite sinceramente em suas palavras, em outros termos, deverá o auditório envolver-se emocionalmente com o discurso. A última prova consiste no próprio discurso. O orador deve apresentar sua tese claramente e selecionar bem os argumentos que a fundamentam.

Percebe-se, portanto, que o *ethos* está ligado ao orador e à imagem que este constrói de si mesmo para seu auditório e essa prova é para Aristóteles (1998, p. 49) a mais forte de todas, uma vez que:

Persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. Pois acreditamos mais e bem mais depressa em pessoas honestas, em todas as coisas em geral, mas sobretudo nas de que não há conhecimento exato e que deixam margem para dúvida.

Cumprido observar finalmente que na *Retórica*, o *ethos* é concebido como o caráter do orador construído pelo discurso, não importando se esse caráter corresponde à realidade ou não. Sobre essa questão, Maingueneau (1993, p. 138) afirma:

O que o orador pretende ser, ele o dá entender e mostra: não diz que é simples ou honesto, mostra-o por sua maneira de se exprimir. O *ethos* está, desta maneira, vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde a seu discurso, e não ao indivíduo “real”, (apreendido) independentemente de seu desempenho oratório: é portanto o sujeito da enunciação uma vez que enuncia que está em jogo aqui.

A análise do discurso, sobretudo a de linha francesa, cujo mais significativo representante nos estudos sobre o *ethos* é Dominique Maingueneau, revisita os estudos aristotélicos sobre essa questão e afirma que *ethos* diz respeito às imagens de si no discurso. No entanto, os estudos da AD ampliam a visão da retórica clássica e consideram que não somente o discurso judiciário ou as arguições orais são constituídos pelo *ethos* do orador, mas qualquer tipo de discurso, inclusive o escrito, constitui-se das imagens construídas pelo enunciadador.

Maingueneau, ao retomar a noção aristotélica de *ethos*, filia-a à instância discursiva, tal qual, na antiguidade, o fez Aristóteles. Assim, o orador constrói uma imagem de si que independe de sua pessoa, de seu ser. Trata-se antes de uma imagem construída no ato da interação verbal – ou se se preferir, na instância do discurso, no processo mesmo da enunciação.

Ampliando as noções aristotélicas, Maingueneau (1989, p.45) introduz a noção de “voz” capaz de solucionar o problema em relação aos discursos escritos. Se na antiguidade, o *ethos* constituía-se em torno da palavra viva, observando-se as características físicas do orador, como gestos, entonação, a AD propõe a ideia de que o texto escrito é sustentado por uma voz específica concebida como uma das dimensões da formação discursiva. A essa voz, o autor denomina

"tom". O discurso associa-se, pois, a um tom. Além do conceito de tom, o autor concebe ainda a noção de corporalidade:

O tom está necessariamente associado a uma *caráter* e a uma *corporalidade*. O "caráter" corresponde a este conjunto de traços "psicológicos" que o leitor-ouvinte atribui espontaneamente à figura do enunciador, em função de seu modo de dizer. (...) Deve-se dizer o mesmo a propósito da "corporalidade". que remete a uma representação do corpo do enunciador da formação discursiva. Maingueneau (1989, p. 46)

O *ethos* está, portanto, intrinsecamente ligado à construção de uma corporalidade do enunciador cujo tom lhe foi imposto pela formação discursiva na qual está inserido. O tom possibilita ao leitor a construção, no texto escrito, de uma representação subjetiva do corpo do enunciador (corpo não físico, daí o termo corporalidade). Surge então a figura do *fiador* proposta por Maingueneau que nada mais é senão a imagem corporal do enunciador construída pelo discurso. O fiador é desvelado no discurso e não há necessariamente correspondência entre ele e o enunciador efetivo. Justamente por assim ser, é possível, no âmbito discursivo, criar a imagem de um fiador educado, calmo e tranquilo, mesmo que o enunciador não o seja. Tal construção dessa imagem do fiador advém das escolhas lexicais feitas pelo enunciador. Interessante observar com Maingueneau (2005), que a imagem do fiador é construída pelo coenunciador que o faz por meio dos índices textuais.

2.2. A construção do *ethos* do enunciador em “La Stampa Brasiliana”

O capítulo XII “*La Stampa Brasiliana*”, da obra “*Nel Paese De’Macachi*” (1897), escrita pelo italiano Ubaldo Moriconi, em que o autor tece comentários sobre a imprensa brasileira daquele período é revelador no que diz respeito à construção da imagem do enunciador. O capítulo trata dos jornais brasileiros e o autor dá uma ideia detalhada dos vários jornais que circulavam no país, sua estruturação, sua fundação, dentre outros dados importantes.

Seus interlocutores diretos são seus patrícios, os imigrantes italianos. Sabe-se que o autor estava no Brasil na época da Proclamação da República, portanto, desde 1889 estudava o país *in loco*.

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

Trabalhou no Rio de Janeiro onde fundou, em 1892, uma revista ilustrada. Dirigiu, em São Paulo, no ano de 1894, o jornal "Il Messaggero". Foi também funcionário público do governo de Minas Gerais para o serviço de imigração, em meados de 1895. Após esse período em que aqui viveu colhendo dados sobre o país e seus habitantes, regressou à Itália e publicou, em 1897, *Nel Paese De' Macacchi*, obra cujo capítulo XII é nosso objeto de estudo.

Seu objetivo na obra era proporcionar aos italianos um rico relato sobre o Brasil e os brasileiros para que estes pudessem saber quais as melhores regiões para a imigração, as melhores áreas da economia, enfim, seu interlocutor - o futuro imigrante italiano- poderia obter uma ideia precisa acerca do país para o qual se dirigia.

Ao longo de todo o capítulo sobre a imprensa brasileira o autor tece sobre ela comentários negativos e utiliza-se da ironia para descaracterizá-la. Entre alguns de seus inúmeros comentários desfavoráveis, afirma que a imprensa nacional somente há pouco tempo passara a ocupar-se de crítica literária e artística e mesmo o fazendo não se utilizava de critérios verdadeiramente estéticos para os julgamentos, mas os críticos deixavam-se influenciar pela posição social dos artistas ou mesmo pelas relações pessoais entre ambos.

Moriconi (1897) fala das rubricas presentes no corpo do jornal e afirma que servem para demonstrar que os jornais brasileiros serviam muito mais a intrigas e fofocas que a sua alta missão: a informação e o entretenimento. Nesse sentido, cita a seção 'A Pedidos' em que se verifica a importância que os brasileiros atribuem à notoriedade. Outras rubricas presentes são: 'Visitas', 'Aniversários', 'Ospedes e Viajantes', 'Rondas do Dia' etc.

A respeito dessas rubricas, o autor dirige-se ao seu interlocutor e pede para que ele mesmo julgue o interesse que esse tipo de propaganda estritamente pessoal pode ter para o público leitor do jornal: *Giudichi il lettore che interesse può avere per il pubblico questo genere di réclame tutta personale. (idem, p. 220)*

Interessante perceber que o enunciador exime-se de qualquer juízo de valor e interpela seu interlocutor para que este proceda ao julgamento. Vê-se, dessa forma, a construção da imagem do *fiador* -

aquela corporalidade revestida de um caráter cujo tom de sinceridade e, mais ainda, de neutralidade remete a responsabilidade do julgamento ao coenunciador.

Assim, cumpre observar que é traço recorrente ao longo de todo o capítulo que trata da imprensa brasileira a preocupação do enunciador em mostrar-se bem intencionado e imparcial em relação aos fatos de que trata. Nesse sentido, o *ethos* do enunciador constrói-se a partir da criação um *fiador* (MAINGUENEAU, 2005) cujo discurso reveste-se de verdade. Vejam-se os exemplos:

1. *Sembrerà azzardato il voler giudicare un grande paese nuovo col mezzo dei giornali (...)* (Moriconi, 1897, p. 217)
2. *Nel corpo del giornale figurano, ad esempio, rubriche che sono altrettanti documenti del massimo valore per chi studia questo paese, e che, da soli, sarebbero già sufficienti a corroborare quanto ho ora accenato (...)* (Idem, p. 218)
3. *E prima di andare oltre, credo opportuno d'insistere su questo lato debole della stampa brasiliana ch'è del massimo interesse per affermare vari giudizi da me dati, i quali potrebbero, differentemente, sembrare esagerati, o ispirati da rancori personali.* (Idem, p. 219)

No exemplo 1, ao dizer que poderia parecer arriscado (*sembrerà azzardato*) querer julgar um país novo por meio de seus jornais, o enunciador afirma que *poderia parecer*, porém não é, uma vez que ele não se atiraria numa empreitada arriscada. Seu trabalho é sério, verdadeiro. Observe-se a necessidade de explicação para que sua imagem seja digna de crédito.

No segundo exemplo, mais uma vez o enunciador constrói a imagem do enunciador isento de preconceitos e depositário da verdade, pois os próprios fatos, por si só, são suficientes para corroborar tudo quanto ele até então relatara.

Em 3, novamente o *fiador* confiável, sincero e nada rancoroso reafirma o lado frágil da imprensa brasileira por meio de fatos capazes de justificar seus julgamentos - que não são "exagerados" e nem tão pouco frutos de "rancores pessoais". Note-se que o autor pretende que seus interlocutores o vejam como alguém que fala a verdade e que não deixa que suas paixões afetem seu discurso. Isso se dá devido ao caráter da obra: inserida no gênero da literatura de viagem, tra-

ta-se de um compêndio abrangente sobre o país e seu povo (a terra, o clima, a hidrografia, o relevo, o homem, a sociedade) cujo caráter objetivo seria primordial.

Numa outra passagem, em que o enunciador fala da posição da imprensa paulista em relação a uma desavença entre brasileiros e italianos, ele novamente afirma que os próprios fatos são esclarecedores e suficientes para demonstrar o que ele vinha afirmando. Preocupa-se em provar o que afirma a fim de que tenha credibilidade. Sua imagem é, pois, construída a partir dessa constante: a preocupação em relação à imagem que dele fará seu interlocutor.

Maingueneau (2005) desenvolve o conceito de *ethos* e o subdivide em *ethos* dito e *ethos* mostrado. Aquele diz respeito às referências diretas ao coenunciador, em que o enunciador descreve suas características. Este relaciona-se às marcas ou pistas que o enunciador deixa entrever em seu discurso, de forma implícita.

Observando-se os conceitos acima expostos, pode-se dizer que o *ethos* do enunciador de *La stampa brasiliana* constrói-se de maneira ambivalente: de um lado, seu discurso apresenta referências diretas sobre seu relato isento, neutro e verdadeiro; de outro, percebe-se, implicitamente, que o enunciador está dominado por suas paixões. Prova disso é justamente sua preocupação excessiva em parecer fidedigno. Seu discurso deve ser digno de crédito - ele o afirma explicitamente várias vezes. Eis, pois, o *ethos* dito. Entretanto, o *ethos* dito vai de encontro àquilo que se disse. Por meio do dizer, do explícito, o enunciador mostra, dá indícios, implica que ocorre justamente o contrário. Ao *ethos* dito, portanto, não corresponde o *ethos* mostrado.

Convém observar ainda, que o enunciador, muitas vezes, ao calor da pena que relata, acaba traindo seus propósitos discursivos: a busca do objetivismo, realismo, veridicidade e imparcialidade; deixando implicitamente transparecer suas emoções. Trata-se, sobretudo, de um relato humano, em que não se pode desvincular discurso e enunciação.

Analizando os adjetivos utilizados pelo autor no capítulo em questão, destaca-se a predominância de qualificações negativas: *fri-*

volleza, perverso, antiestético, confuso, inútil, vergognoso, ridículo, deplorável, maligno, somente para citar alguns exemplos. Dessa forma, fica evidente o viés preconceituoso que assume o discurso, em que o enunciador desqualifica os nacionais.

Enunciador de um discurso que revela o viés das ideologias racistas, tão ao gosto do final do século XIX, descreve os jornais brasileiros utilizando-se da retórica da negação e descaracterização dos nacionais. A construção desse discurso e a constituição do sujeito discursivo orientam o interlocutor para a construção de uma imagem estereotipada dos brasileiros e de sua imprensa bem como legitimam a enunciação de um discurso capaz de desvelar a ideologia dominante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Introdução de Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. da trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto. (Orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise do discurso*. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Ethos, cenografia e incorporação*. In: AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

MORICONI, Ubaldo. *Nel Paese De' Macacchi*. Torino: Roux Frassati, 1897.

JORNALISMO CIENTÍFICO: ENTRE O QUE SE PRETENDE E O QUE ACONTECE

Paulo Sérgio da Silva Santos (UFS)

paulosergio65_8@hotmail.com

Cleide Emília Faye Pedrosa (UFRN, UFS, UERJ)

eliaspedrosa@uol.com.br

1. Introdução

O presente estudo propõe uma análise do processo que envolve a alfabetização científica proposta pelas revistas de divulgação científica. O nosso pressuposto é que o jornalista corre o risco de fracassar na tentativa de tornar acessível o saber científico, tornando, desta forma, a alfabetização pretendida ineficaz quando não danosa ao leitor. O suporte teórico desta análise é a teoria social do discurso (TSD). A TSD é uma abordagem de análise crítica do discurso (ACD) que considera qualquer evento discursivo simultaneamente como um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. Analisamos edições da revista mensal de divulgação científica *Superinteressante*. Assim, nosso corpus é composto pelas “erratas” veiculadas nas edições do referido veículo. Os objetivos do trabalho são: a verificação da gravidade do erro cometido bem como as consequências sociais e discursivas decorrentes deste erro. A análise do corpus garantiu que o objetivo fosse atingido. Nossa análise demonstrou que nem todos os erros são inofensivos, que muitas vezes eles estão relacionados a questões de saúde e de ética (ou a falta dela). Milhões de pessoas estão em contato direto com uma informação que julgam verdadeira, quando na verdade nem sempre é, pois julgamos que os leitores não buscam as erratas nas edições anteriores para saber se o que leram está correto ou não, assimilam assim informações equivocadas. De forma que, julgamos que este trabalho deu sua contribuição para o relevante esforço de compreender melhor os mecanismos da linguagem e de seus usos sociais.

2. O enquadre teórico

A análise crítica do discurso investiga com profundidade não só o papel que a linguagem ocupa na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental para a transformação social. Desse ponto de vista, o discurso é parte inegável das práticas sociais. Essa abordagem dos eventos discursivos está de acordo com as premissas deste estudo. Segundo Pedrosa (2008, p. 117), a ACD entende a linguagem como prática social e, para tal, considera o papel crucial do contexto. Além disso, o modo como a dominação ideológica, a desigualdade social e o abuso de poder praticado, principalmente, pela Mídia (4º poder) são representados pelos vários discursos presentes no contexto social representa interesse da ACD.

Sendo assim, um determinado texto não deverá ser estudado, se não, buscando-se entender principalmente questões como representações sociais e relações de poder que permeiam as relações na sociedade.

Em conformidade com Wodak (2001), a linguagem não é poderosa em si mesma, ela adquire poder pelo uso que os agentes que o detêm podem fazer dela. Isso explica porque a ACD com frequência adota a perspectiva dos que sofrem, e analisa criticamente a linguagem daqueles que estão no poder, que são responsáveis pela existência de desigualdades, e que também dispõem dos meios e oportunidades para melhorar as condições gerais.

Dessa forma, a análise crítica do discurso desenvolve-se procurando não só descrever as estruturas subjacentes aos variados eventos discursivos, mas buscando sua superação através da sua explicação (VAN DIJK, 2008, p. 115.). A superação a que Van Dijk faz alusão diz respeito à desconstrução ideológica dos discursos que estão presentes nas práticas sociais, tal desconstrução pode resultar em uma mudança social, revelando, desta forma relações de dominação, reproduzidas através de textos orais e escritos (FAIRCLOUGH, 2008). Por isso mesmo é que a ACD enfatiza as implicações entre poder e ideologia, entendendo que um aparece a serviço do outro, nos mais variados textos.

Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, é reconhecidamente um dos maiores expoentes da ACD. A vertente britânica da ACD representada por ele, a Teoria Social do Discurso (TSD), configura uma abordagem científica transdisciplinar para estudos críticos que se ocupam da linguagem, tanto na sua exterioridade quanto na sua interioridade. A proposta se insere na tradição da “ciência social crítica”, comprometida em oferecer suporte científico para questionamentos de problemas sociais relacionados a poder e justiça (SILVA & RAMALHO, 2008, p. 268).

A TSD é uma abordagem da ACD que considera qualquer evento discursivo simultaneamente como um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social (FAIRCLOUGH, 2008). Ela busca constituir-se em uma teoria da linguagem que incorpore a dimensão do poder como condição capital da vida social e consequentemente das práticas discursivas.

A teoria social do discurso será o modelo de análise que se fará nessa pesquisa, primeiro por privilegiar a articulação entre práticas sociais e práticas discursivas, depois por promover o estatuto do texto a um lugar não menos importante, proporcionando, desta forma, uma análise mais completa do *corpus* que constitui este projeto.

3. Objetivos e metodologia

Nosso objetivo principal é refletir sobre as consequências discursivas e sociais decorrentes dos erros cometidos na tramitação do discurso científico original para o discurso de divulgação científica. Por isso, a importância da ACD nesse trabalho, porque ela posiciona-se do lado que se apresenta como o mais frágil nas relações sociais, e nesse caso é o leitor, que tem poucas chances de se proteger contra o poderio midiático empenhado em transformá-lo em um consumidor que não reflete acerca daquilo que consome.

Para nós, os erros provenientes da DC trazem consigo consequências que podem ser desastrosas. Dessa forma, fizemos levantamento das erratas, e verificamos a gravidade do erro cometido bem como as consequências sociais e discursivas decorrentes deste erro.

Para que os objetivos do trabalho fossem alcançados, constituímos o *corpus* da pesquisa com os textos retirados das “*erratas*” contidas na revista *Superinteressante* que representa a maior publicação de informação científica do país.

Através de um trabalho de pesquisa das edições em que ocorreram erros fizemos um trabalho paralelo de buscar as matérias na íntegra. A partir daí, procedemos à análise do corpus composto pela reportagem e por sua errata, observando os objetivos descritos acima.

4. Resultados e discussão

4.1. Representações da Alfabetização Científica

De acordo com Durant (2005), nos últimos anos houve uma onda internacional de preocupação com as relações entre ciência e cultura geral. Busca-se oferecer um melhor acesso à ciência, mas é importante compreender o que se quer dizer com “alfabetização científica”.

Durant (2005, p.15) faz uma distinção importante de três abordagens de alfabetização científica. As três partilham da convicção de que não cientistas, que vivem em uma cultura científica e tecnologicamente complexa, deveriam saber um pouco sobre ciência. No entanto, cada uma delas enfatiza a importância de um aspecto inteiramente diverso da ciência.

A primeira abordagem põe ênfase no conteúdo da ciência (no conhecimento científico) Sob esse ponto de vista, ser cientificamente alfabetizado quer dizer estar bem familiarizado com os conteúdos da ciência; isto é, significa saber muito sobre ciência. Evidentemente, é essa a abordagem sobre a compreensão da ciência que domina o mundo da educação formal.

Para Durant (2005) a maior objeção a essa abordagem orientada para a compreensão científica é sua combinação totalmente inadequada com a meta declarada de equipar as pessoas para lidarem com as “questões científicas atuais”. O problema é que essas questões atuais envolvem em grande escala novos conhecimentos ou mesmo novos conhecimentos ainda em processo de surgimento.

Por sua vez, a segunda abordagem acentua a importância dos processos da ciência (isto é, os procedimentos mentais e manuais que produzem o conhecimento científico, que são muitas vezes referidos coletivamente como "o método científico"), diante da reconhecida limitação da abordagem sobre alfabetização científica baseada unicamente no conhecimento, os educadores de ciência de diversas partes assumiram que em vez de aprender ciência pela absorção de sabedoria recebida, exigem que os alunos aprendam ciência praticando-a.

A terceira e última abordagem de alfabetização científica estudada por Durant (2005) concentra-se nas estruturas sociais ou nas instituições científicas (isto é, o que pode ser chamado de cultura científica) esta abordagem vai além da ciência como conhecimento e como um processo idealizado, levando em conta a prática científica como uma prática social. O fato é que a ciência é uma atividade realizada por pessoas que pertencem a uma comunidade profissional de cientistas. Ou seja, o processo de geração do conhecimento científico não é algo que esteja confinado aos cérebros e mãos de indivíduos isolados. Ao contrário, é algo que necessariamente se estende por toda uma rede, e essa rede é essencial para a criação do novo conhecimento científico.

Bauer (1994, *apud* EPSTEIN, 2002) segue a mesma linha de pensamento e afirma que a alfabetização científica incorpora três componentes culturais: 1) uma noção geral sobre determinados conceitos e temas substantivos da ciência; 2) uma noção sobre a natureza da atividade científica; 3) consciência do papel da ciência na sociedade e na cultura. Segundo o autor qualquer pessoa que tenha uma razoável compreensão desses três componentes pode ser chamada de cientificamente alfabetizada. Esta pessoa deveria conseguir acompanhar um debate público que envolvesse temas concernentes à ciência e à tecnologia.

Em Epstein (2002) a alfabetização científica favorece a distinção entre a ciência e a pseudociência, torna viável uma noção básica das explicações científicas para os fatos, desenvolve o pensamento nacional, ajuda o despertar da vocação para a pesquisa científica entre os jovens e favorece o exercício da cidadania.

O que deve ser almejado com a alfabetização científica é que o cidadão tenha uma noção de como funciona o mundo, a partir de paradigmas oferecidos pela ciência, não um conhecimento dos detalhes, mas dos princípios gerais. Assim, quando chamado a opinar sobre temas relevantes e de grande interesse para a coletividade esse cidadão possa manter um espírito crítico baseado em sua própria cultura científica e não ser apenas caudatário de correntes de opinião, muitas vezes alimentadas menos pelo interesse público do que por *lobbies* e interesses de grupos e facções interessadas (EPSTEIN, 2002 p. 12).

Para a maior parte da população, a realidade da ciência é aquela apresentada pelos meios de comunicação de massa. E, de acordo com Epstein (2002), a busca pelos meios de comunicação especializados em ciência se justifica pelo fato de que as pessoas estão perdendo autonomia diante de todos os saberes que precisam dominar no seu cotidiano. Hoje, para se tornar um participante capaz de exercer sua plena cidadania, o homem necessita dominar o mundo da ciência e da tecnologia.

O conceito de *alfabetização científica* constitui-se, portanto, em um dos conceitos fundamentais no campo da divulgação da ciência justamente porque as necessidades dos cientistas e do público em geral são muito diferentes.

A interação entre a informação e os receptores a que ela está destinada é multifacetada e complexa. Por isso, a *alfabetização científica* é muito importante no sentido de desenvolver e efetivar o espírito da cidadania. O entendimento desse conceito será de grande valia nas páginas que seguem, e servirá de medida na análise do *corpus* desse artigo.

4.2. Análise dos Exemplos

Embora tanto o discurso científico quanto o jornalístico tenham compromisso com a "verdade" científica, a divulgação pode e precisa despertar a fantasia e a imaginação do leitor como meio de "cativar" seu interesse e garantir sua atenção. Para isto, a comunicação na DC, às vezes, toca as bordas de outro discurso, este já literário, o da ficção científica.

Sendo assim, o redator científico adota recursos que facilitem o entendimento do público, este busca despertar a curiosidade e a atenção de um universo de leitores cada vez mais abrangente, então, muitas vezes, para atender a este aspecto, ocorrem falhas na transmissão da informação. A transformação do discurso, o fantasiar, cativar prejudica a verdade científica através dos erros decorrentes dessa transformação.

A ideia que permeia nossa análise é a de que a divulgação da ciência é uma tarefa eminentemente inventiva que recria o conhecimento científico, para formar e ampliar a cultura científica do público. A dificuldade que essa tarefa supõe deriva, em parte, do distanciamento das duas culturas, a científica e a humanística como diz Sánchez Mora (2003). Mas, como ampliar a cultura das pessoas através da informação científica se é justamente em decorrência das diferenças culturais entre jornalistas e cientistas que surgem as deformações na informação?

Do nosso ponto de vista, não resta dúvida de que as apropriações da informação científica pelo discurso jornalístico divergem substancialmente do posicionamento do discurso científico em relação a estas. Essa diversidade de perspectivas se dá por diferentes razões, que indicam atitudes e objetivos opostos no que concerne à postura diante do fato científico.

Assim, são vários os motivos que levam à ocorrência de equívocos, vejamos alguns:

Errata:

O nome da substância encontrada na água tônica é quinina e não "guanina", como publicamos.

(*Super*, abril, 2002, ed. 175)

Podemos observar que houve uma troca de termos que não são equivalentes. Segundo o dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, a Quinina é um alcalóide ($C_{20}H_{24}N_2O_2$) extraído de arbustos do gênero *Cinchona*, *us.* Contra a malária, relaxante muscular etc.; quinino. Enquanto a Guanina, segundo o mesmo dicionário, consiste em uma base nitrogenada purínica que se emparelha com a citosina na molécula de ADN. A informação é que a guanina está presente na água tônica, quando na verdade trata-se de outro elemen-

to químico, de forma que, por conta da sobreposição de elementos que não se equivalem, a informação verdadeira foi prejudicada.

Alguns motivos remetem ao uso inadequado de termos técnicos, ou específicos das várias áreas do conhecimento científico.

Errata:

No artigo sobre hormônios está dito que um dos hormônios produzidos pelo pâncreas é o glicogênio. O certo é glucagônio ou Glucagon.

(*Super*, maio 1989, ed. 020)

Vemos nesse exemplo que os termos envolvidos no equívoco são parecidos, mas tem significados diferentes. Além disso, as terminologias também são distintas. Enquanto o glicogênio vem de *glic(i/o)*- + *-gênio*, o glucagônio tem sua origem em *gluc(o)*- + *-ídio*.

Alguns equívocos dizem respeito a informações que não condizem com a classificação proposta por determinado campo científico.

Errata:

A cochonilha, de onde se extrai o pigmento carmim de cochonilha, é um inseto da ordem hemíptera e faz parte do mesmo grupo que o pulgão, a cigarra e a cigarrinha. Portanto, não é um besouro, como foi dito na reportagem.

(*Super*, jul, 2007, ed. 240)

Os besouros, segundo o Houaiss são da ordem dos insetos “coleópteros” e não dos “hemípteros” como foi dito na reportagem. Há, portanto, uma informação que não condiz com o que de fato está descrito na biologia, ramo da ciência no qual se inscreve a matéria.

Vemos que em meio à transição que a informação faz, a rigidez e cautela dos cientistas dão lugar ao senso-comum e à rapidez do mundo comercial das revistas de divulgação. São modos diferentes de apresentar, ilustrar e argumentar que dão vazão a entraves, limitações e equívocos. Vejamos o exemplo abaixo:

Errata:

Não é exata a afirmação contida na reportagem “as imagens da relação” de que a aceleração é “inexistente no espaço”.

(*Super*, setembro, 1988, ed. 0012)

Podemos perceber nessa errata que a fim de demonstrar certo sensacionalismo o divulgador põe em cheque, uma das mais importantes leis da física. O cabeçário da matéria de origem do erro demonstra tal afirmação:

Cabeçário da matéria de origem:

Em 1905 Albert Einstein abalou o edifício da física clássica ao publicar a Teoria Especial da Relatividade, complementada onze anos depois pela Teoria Geral da Relatividade. Nelas, Einstein expôs a idéia revolucionária de que a velocidade da luz no espaço vazio é sempre a mesma, qualquer que seja a posição do observador. Esse é um dos fundamentos mais importantes do conceito de relatividade. *Para ajudar a compreender o que Einstein queria dizer exatamente*, a SUPERINTERESSANTE publica nessas páginas uma série de ilustrações que traduzem as noções abstratas usadas pelo famoso cientista.

(Super, julho, 1988, ed. 0010, grifo nosso)

Como vemos a revista coloca-se claramente na posição de “tradutor”, ou seja, aquele que vai por em linguagem fácil algo que até então era inacessível para a maioria, o que no fundo, é falso. Pois, eles demonstram pouco conhecimento do assunto. Assim, é pressuposto deste trabalho que o trânsito que a informação faz desde o texto original até o texto de divulgação não se realiza sem prejuízos.

A expressão “compreender” em destaque demonstra a intenção do editor, ou seja, de ser porta-voz de Einstein, como se isso fosse possível. Além disso, ao querer “traduzir” “exatamente” o que Einstein pensa os jornalistas comprometem-se uma vez que as informações que derivam dessa “tradução” estão equivocadas. Enfim, o editor é traído por sua presunção e por suas próprias palavras.

Podemos levantar a seguinte questão a partir dos exemplos apresentados: quantas pessoas entre as que leram a matéria viram a sua errata? Podemos deduzir que poucas, pois não é uma prática de leitura comum, checar erratas para verificar se leu alguma informação errada em artigos divulgados em números anteriores. Enquanto as matérias são construídas para chamar a atenção e despertar a curiosidade, as erratas são minúsculas e aparecem em espaços pouco procurados das revistas.

Como pudemos observar ao longo deste capítulo de análise, vários são os fatores para que a informação científica seja deformada ao ser transmutada por veículos de informação. Veja o trecho da matéria onde ocorre o erro:

Matéria onde ocorreu o erro da errata transcrita acima:

Da mesma forma, os pilotos das duas naves espaciais podem perceber que elas estão se aproximando uma da outra. Mas não podem dizer quem realmente está se movendo. Se o primeiro piloto estivesse parado e o segundo se movendo, este último poderia perfeitamente pensar que na verdade quem está parado é ele mesmo e quem está se movendo é o outro. *Isso porque o movimento próprio não é observável, a menos que houvesse aceleração – inexistente no espaço.*

(*Super*, julho, 1988, ed. 0010, grifo nosso)

A afirmação está claramente deslocada, até para alguém leigo em física, porque tem mais de lógica do que qualquer outro aspecto. Com frequência a revista *Superinteressante* faz uso de uma linguagem fatalista para tornar os assuntos tratados mais atraentes para os leitores.

O que tentamos mostrar é que, de fato, as descobertas científicas ganham facetas diferenciadas ao migrarem de um suporte para outro, bem como de um gênero para outro. Em decorrência da mudança de suporte e de gênero provocadas pela migração da informação científica do seu gênero original para o gênero e suporte da divulgação ocorrem erros que são consumidos por uma massa grande de leitores, como se fosse verdade.

5. Considerações finais

Optamos, nesse estudo, por entender a Divulgação Científica como um fenômeno social e por tanto tem constituído um objeto para os estudos lingüísticos. Em especial para os estudos críticos da linguagem. Assim, optamos por utilizar o arcabouço teórico da análise crítica do discurso (ACD) e especificamente a abordagem Faircloughiana da ACD, a teoria social do discurso.

A TSD de Fairclough reúne a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem. O quadro teórico proposto pela TSD está de

acordo com os princípios da pesquisa científica social e com o estudo da mudança social proposto por essa teoria.

O trabalho centrou-se no pressuposto de que há diferenças entre as duas culturas envolvidas nesse estudo, a científica e a jornalística. Enquanto o cientista produz trabalhos dirigidos para um grupo de leitores, específico, restrito e especializado, o jornalista almeja atingir o grande público. A redação do texto científico segue normas rígidas de padronização enquanto a jornalística é repleta de semioses e baseada na competitividade mercadológica.

Em nosso recorte, analisamos edições da *Superinteressante*. Conseguimos uma boa análise do material pesquisado, demonstramos que de fato os erros das revistas especializadas em ciência são muito frequentes e acima de tudo, nossa análise demonstrou que nem todos os erros cometidos pelas revistas de divulgação científica são inofensivos. Assim, julgamos que este trabalho deu sua contribuição para o relevante esforço de compreender melhor os mecanismos da linguagem e de seus usos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DURANT, John. *O que é alfabetização científica?* In: MASSARANI, Luisa; TURNEY, John; MOREIRA, Ildeu de Castro (Orgs.). *Terra incógnita: a interface entre ciência e público*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent; UFRJ, casa da ciência: FIOCRUZ, 2005.

EPSTEIN, Isaac. *Divulgação científica*: 96 verbetes. Campinas: Pontes, 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2008.

GOMES, Isaltina Maria de Azevedo Mello. Revistas de divulgação científica: um panorama brasileiro. In: *Ciência & Ambiente*. Universidade Federal de Santa Maria. *Divulgação Científica*. UFSM. Vol. 1, n. 1, Santa Maria, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Versão 1.0. Objetiva, junho 2009.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Análise crítica do discurso: do linguístico ao social no gênero midiático*. São Crsitóvão: UFS, 2008.

SÁNCHEZ MORA, Ana Maria. *A divulgação da ciência como literatura*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

SILVA, Denize Elena Garcia da & RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica: representações sociais na mídia*. In: LARA, Glau-
cia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; WANDER, Emediato.
(Orgs). *Análises do discurso hoje*, vol. 2. Rio de Janeiro: Nova Fron-
teira, 2008.

SUPERINTERESSANTE, julho 1988, ed. 010; setembro 1988, ed.
012; maio 1989, ed. 020; abril 2002, ed. 175; julho 2007, ed. 240.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história,
conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: WODAK, R.;
MEYER, M. (Orgs.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Trad.
Débora de Carvalho Figueiredo. London: Sage, 2001.

LEITURA CRÍTICA DO PARNASIANISMO BRASILEIRO NOS LIVROS ESCOLARES

Filipe Freitas de Mello e Silva (UERJ)

filipefreitas16@gmail.com

No sistema de ensino brasileiro, os livros didáticos ocupam uma posição privilegiada. Eles tangenciam os processos de ensino-aprendizado a todo momento. Grande parte disso se deve à nova configuração que lhes foi dada, a partir da reforma de ensino iniciada na década de 1970. Conforme William Roberto Cereja, conhecido autor de manuais escolares de língua portuguesa e literatura, “até então, [...] eram as obras de referência, constituídas numa gramática, uma antologia de textos literários e, eventualmente, um dicionário” (2005, p. 57).

Ainda de acordo com Cereja (2005, p. 58-59), a mudança pelas quais os livros escolares passaram estão relacionadas também com a mudança do perfil do professor. Em virtude da ampliação do ensino e consequentemente do quadro docente, houve um afrouxamento nos critérios de seleção, subprofissionalizando a ocupação. Visando a auxiliar os trabalhos desses novos professores, sobrecarregados e despreparados, os livros didáticos passaram a reunir num único volume conteúdos relativos à gramática, produção textual e literatura, tornando-se a principal referência crítica e teórica dos professores – senão a única.

Para o aluno, o papel centralizador do livro didático é ainda mais intenso. Ele é o iniciador da prática de leitura e, não poucas vezes, o único contato que muitos alunos têm com um livro no seu dia-a-dia. Assim, é através dele que o aluno é apresentado ao universo literário. Reconhecendo o fracasso da escola em formar leitores críticos, esses livros são lidos como verdades absolutas. É inegável, portanto, a atuação do livro didático como formador de opinião¹.

¹ Apesar de outros agentes atuarem como formadores de opinião dos alunos e dos professores, e do fato da leitura do livro didático como verdade absoluta ser uma questão muito mais

Conscientes da relevância do livro didático para as salas de aula, seus autores deveriam optar por um discurso que prezasse a imparcialidade. Deveriam, mas não o fazem. Uma leitura criteriosa revela que nos capítulos destinados ao ensino de literatura o discurso desses autores mostra-se enviesado. E essa postura enviesada pretere o Parnasianismo, que deixa de receber o tratamento ilustre dado a outras escolas literárias.

Fernando Dias Pita (2003) defende que esse tratamento pejorativo da estética parnasiana pelos livros didáticos faz parte de um círculo vicioso que se iniciou com o movimento modernista. Desde então,

[...] a), a crítica literária pouco se dedica ao tema; fazendo-o, revela (quase sempre) pouca profundidade em suas análises; b), em decorrência, os autores de livros didáticos reproduzem o desinteresse acadêmico e o preconceito modernista, gerando um público discente que olha para o Parnasianismo já conformado pelo discurso dos modernistas. Desse modo, ativa-se um círculo vicioso em que parte da trajetória literária brasileira é destinada ao esquecimento. Esquecimento danoso, porque comprometedor da amplitude reflexiva sobre o processo literário nacional. (PITA, 2003, p. 87-88).

O Parnasianismo fez parte de um grupo de manifestações literárias comuns ao período compreendido como *Belle Époque*, na segunda metade do século XIX. Este século foi muito profícuo intelectualmente, tendo sido palco de inúmeras manifestações literárias, filosóficas, políticas e sociais, muitas delas contraditórias entre si, inclusive. O segundo quinquênio é descrito por Afrânio Coutinho como “uma época cultural da maior relevância no Brasil” (1995, p. 181) e “exerceu tal influência no Brasil (...) que ainda hoje se faz notar em muitos espíritos” (*Ibidem*). A Academia Brasileira de Letras, por exemplo, foi fundada neste período, e teve dentre seus envolvidos vários expoentes da estética parnasiana.

Logo, um movimento com a devida importância merece um tratamento melhor. Contudo, contaminadas pelo discurso modernista, elas apresentam uma leitura rasa desta estética. Os elogios aos poetas desta escola resumem-se a obras, digamos, híbridas, haja vista o entrecruzamento das estéticas do período, que surgiam sobrepostas

densa e que envolve diretamente diversos fatores, estas são questões que não fazem parte das reflexões pretendidas neste trabalho.

umas às outras. Estabelecer diálogos com estéticas anteriores ou posteriores é benéfico e deve ser incentivado. Mas não é apropriado ensinar um movimento tomando como norte os parâmetros do movimento de ruptura.

De influência francesa, o Parnasianismo brasileiro conheceu o êxito que foi negado a sua matriz europeia. A produção poética deste período foi marcada pela busca da perfeição formal, em oposição ao despreço romântico à questão. O poeta é um artífice e a poesia é fruto do trabalho de elaboração da linguagem, em oposição ao gênio dos românticos. É ainda, a poesia, uma arte sobre a arte, influenciados pela *l'art pour l'art* de Theophile Gautier. Distancia-se de temas sociais ou nacionais, preferindo os temas universais e retomando (e cultuando) o conceito do belo e os elementos da cultura clássica greco-romana. O tom aristocratizante e o distanciamento linguístico, que tanto preocupam e afastam leitores nos dias de hoje, garantiram a popularidade de seus principais expoentes: Alberto de Oliveira, Olavo Bilac e Raimundo Correia.

“A literatura não passa de uma luta entre fracos e fortes.” disse o crítico literário norte-americano Harold Bloom. E a força do Modernismo teve sucesso na erradicação dos parâmetros parnasianos. A crítica literária atual reitera o preconceito da estética de 22, perpetuando a sua força há sete décadas. Artificiais, esnobes, superficiais (BARROS, 2009, p. 24) ou dotados de falsa profundidade, alienados (AMARAL, 2003, p. 195), verbosos e ociosos foram algumas das alcunhas recebidas pelos poetas da *Belle Époque*. Há ainda a célebre frase de Oswald de Andrade (*apud* CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 233), que ironiza: “Só não se inventou uma máquina de fazer versos – já havia o poeta parnasiano.”

Os livros didáticos reprisam em parte o discurso modernista e o da crítica literária. As duas obras escolhidas² para cotejo neste trabalho são os seguintes: *Novas palavras: português*, volume único, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite, e Severino Antônio; e *Português: linguagens*, volume 2, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Ambos foram utilizados – ou ainda são – em

² O critério para seleção dos livros didáticos cotejados foi apenas o de acessibilidade para o autor deste artigo. Ambas foram edições do aluno.

escolas públicas³. A assunção se faz em virtude de ambos fazerem parte do catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio 2009 (PNLEM), garantindo-lhes ampla circulação. Este catálogo traz em seu bojo resenhas dos livros recomendados e o seu exame revelou dados importantes.

Português: linguagens abre a seção de resenhas do documento, que é dividida em quatro partes: síntese avaliativa; sumário da obra; análise da obra; e recomendações ao professor. No decorrer da resenha, duas características relacionadas à abordagem dada à literatura no livro de Cereja & Magalhães merecem destaque. A primeira é sobre a seção *Fique ligado! Pesquise!*, que

[...] sugere livros, filmes, sites, visitas, com o intuito não só de relacionar o momento literário em foco e seu contexto cultural, mas também de ampliar o conhecimento da produção cultural contemporânea e desenvolver a sensibilidade e a capacidade crítica do aluno. (BRASIL, 2008, p. 30).

A obra ainda manifesta

[...] preocupação em formar um aluno-cidadão, capaz de se posicionar de modo crítico e atuante em diferentes práticas sociais. Para atingir esse objetivo, desenvolvem-se competências linguísticas a partir da problematização dos conteúdos e das situações de aprendizagem oferecidas, evitando-se exercícios repetitivos e mecânicos e privilegiando a reflexão e a sensibilidade. (*Idem*, p. 24).

A seção ressaltada aparece no início de cada unidade. A unidade 3 – “História social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo” – destina dois capítulos para a estética parnasiana. Sua seção *Fique ligado! Pesquise!* apresenta uma lista considerável, é verdade, mas nenhuma das sugestões tem o Parnasianismo como motivo, exceto dois dos livros sugeridos: *Antologia de poesia brasileira – Realismo e Parnasianismo*, da editora Ática, sem autor definido; e *O xangô de Baker Street*, de Jô Soares, cuja trama se passa no século XIX e menciona personalidades históricas do período, como Olavo Bilac, Dom Pedro II, entre outros. Os sites apresentados – cujos endereços encontram-se desatualizados – referem-se à literatura em ge-

³ Tomou-se por referência o Colégio Estadual Sérvulo Mello, localizado em Silva Jardim, município do interior do Estado do Rio de Janeiro. *Novas palavras: português* foi utilizado no período de 2006 a 2008, enquanto *Português: linguagens* foi adotado a partir de 2009. Se utilizado ou não em escolas públicas não constituiu critério para seleção dos livros.

ral e não apenas às escolas literárias e repetem o mesmo preconceito citado⁴. Desta forma, desenvolve-se “a sensibilidade e a capacidade crítica do aluno” (*Idem*, p. 30) sem incluir efetivamente o Parnasianismo nas reflexões.

O primeiro capítulo que aborda o Parnasianismo é o 25 – “A linguagem do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo”. Logo na primeira página, uma brevíssima introdução situa os três movimentos historicamente. Sobre o Parnasianismo, lê-se nas linhas finais: “[...] é um retorno da poesia ao estilo clássico, abandonado pelos românticos.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 224). Simples, mas apropriado.

Algumas páginas depois, após apresentar ao aluno a linguagem realista e naturalista, os autores pedem que seja feita a leitura do soneto “Vaso Chinês”, de Alberto de Oliveira, e “Profissão de fé”, de Olavo Bilac. Embora não esteja apontado no livro, o extenso poema de Bilac aparece privado de 21 de suas 31 estrofes. Ao lado do soneto, uma caixa apresenta o comentário de Oswald de Andrade já lembrado. Alberto de Oliveira é anunciado como o poeta mais bem enquadrado nas propostas parnasianas, e o poema de Bilac, como a plataforma teórica da escola literária (*Idem*, p. 233).

Os exercícios que seguem a leitura dos poemas comparam a linguagem parnasiana – “culto, difícil e sofisticado” – com a romântica – “simples, direta e comunicativa”. Outros citam versos e pedem que se analise os princípios da estética encontrados neles e vice-versa. Percebe-se um esforço para que o aluno chegue às suas próprias conclusões. Contudo, outras caixas explicativas aparecem próximas aos exercícios e condicionam as respostas. Não é explicado porque o movimento se constituiu nas características citadas. Há apenas menções ao Positivismo e outras correntes científicas da época, cabendo ao professor reorientá-las quando possível.

No capítulo 35 – “O Parnasianismo no Brasil” – novamente o movimento é contextualizado historicamente, de maneira mais densa, agora. Características já apresentadas misturam-se a referências à origem do termo Parnasianismo, a fatos como a Batalha do Parnaso e

⁴ O endereço de algumas páginas foi recuperado com o auxílio de ferramentas de busca.

uma lista de endereços da internet onde é possível ler e baixar poemas parnasianos.

O texto avança e aprofunda-se na vida e obra de Bilac, considerando-o “o mais bem acabado poeta parnasiano brasileiro.” e que a sua obra não seguiu à risca os preceitos “excessivamente formalistas” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 305) defendidos pelo próprio poeta em “Profissão de fé”. O soneto “Vila Rica” vem em seguida, acompanhado do seguinte comentário: “[...] um poema que consegue unir técnicas de construção a um rico conteúdo histórico – qualidades que nem sempre foram alcançadas pelos parnasianos”, pois há sugestões ao “sofrimento amoroso de Marília e Dirceu e dos inconfidentes mineiros” (*Idem*, p. 306). Neste trecho, é visível que características incomuns ao movimento são elevadas, em detrimento das intrínsecas a ele. Em seguida, o soneto XIII de *Via láctea*, reunião de sonetos com clara influência romântica, é apresentado com exercícios que pedem a comprovação dessa influência.

“As Pombas”, de Raimundo Correia, é “um bom exemplo das qualidades técnicas do autor como sonetista” e chamam atenção para a linguagem fluida e natural (*Idem*, p. 308). No soneto de Correia não se percebe a elevada elaboração vocabular e, para Cereja e Magalhães, isso qualifica o soneto positivamente. Mais três poemas são apresentados, na seção *Antologia*. Sugere-se que os alunos leiam por prazer ou debatam em sala de aula os seguintes: “A um poeta” e “*Nel mezzo del camin...*”, de Bilac, e “Vaso grego”, de Alberto de Oliveira, acompanhado do seguinte comentário:

Enquanto se travavam as lutas pela Abolição e pela República, Alberto de Oliveira afirmava: “Eu hoje dou a tudo de ombros, pouco me importam paz ou guerra e não leio jornais”. Distante então dos problemas sociais, pôs-se a descrever vasos gregos e chineses. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 309).

Em suma, *Português: linguagens* apresenta uma síntese comprometida do movimento, em razão da manifestação discreta do preceito. Os exercícios, elogiados pela cartilha do PNLEM, nem sempre permitem a livre reflexão do aluno, ora condicionando-a, ora não exigindo reflexão. A cartilha alerta que o professor deve se aprofundar na leitura interpretativa dos textos literários, que são um pouco superficiais (BRASIL, 2008, p. 32).

Curiosamente, o segundo livro analisado é também o segundo resenhado pelo PNLEM⁵. Entre os comentários, importam para este trabalho os seguintes: “A obra é sólida na abordagem do ensino de literatura [...]”, com “[...] enfoque consistente, embora conservador [...]” (BRASIL, 2008, p. 33). “A clareza expositiva é outro traço digno de nota na obra” e “As escolhas textuais são boas, bem como a atenção conferida aos elementos intrínsecos da expressão literária” (*Idem*, p. 38).

Como elemento saliente da opção metodológica do livro, ressalte-se o constante e proveitoso recurso a quadros da pintura europeia e brasileira, como forma de introdução ao estudo das correntes estéticas. Essas são organizadas de forma sistematicamente clara, pontual e sucinta, e se vêem exemplificadas em textos que fornecem uma razoável amostragem de obras representativas da evolução literária no Brasil. (*Idem*, p. 39).

O aspecto salientado comporta-se de maneira distinta no livro de Cereja e Magalhães, onde a contextualização desses quadros fica por conta do professor e/ou do aluno. Em relação às obras elencadas, há elementos de confluência entre os dois livros didáticos. “Profissão de fé” e o soneto XIII de *Via Láctea* – nomeado “Via Láctea” –, de Olavo Bilac, e “Vaso chinês”, de Alberto de Oliveira, aparecem nas duas obras.

No único capítulo dedicado ao Parnasianismo, 17 – “O Parnasianismo no Brasil”, a poetisa Francisca Júlia abre alas com “Musa impassível”, seguida de um intrigante fragmento de Otto Maria Carpeaux:

Francisca Júlia é o exemplo da efemeridade das glórias que o Parnasianismo criou: famosíssima na época, por ter realizado plenamente o ideal da impassibilidade, está hoje tão esquecida que é difícil encontrar-lhe as edições originais das obras. Mas não merece esquecimento completo. (CARPEAUX, 1971 *apud* AMARAL, 2003, p. 188).

Exercícios visando à detecção de elementos da estética são apresentados em seguida, no mesmo molde do livro anterior. Enquanto o primeiro, porém, opõe Romantismo e Parnasianismo de forma que privilegia o Romantismo, o contrário acontece no segundo. No primeiro, o exercício faz dialogar as duas estéticas, adje-

⁵ A equipe do PNLEM resenhou a segunda edição renovada e dividida em três volumes. Este trabalho utilizou a segunda edição em volume único. Os comentários selecionados podem ser aplicados em ambas as edições.

tivando-as. Em *Novas palavras*, a “musa impassível” é considerada antirromântica, apenas. Dito isso, outro fragmento interessante encontrado vale a pena ser reproduzido.

Quando surgiram as primeiras ideias modernistas no país, [...] [o Parnasianismo] foi identificado com o nosso “passadismo” literário, a nossa tendência artística academicista, conservadora e cosmopolita, que era necessário demolir. Precisamos conhecê-lo melhor, inclusive para relativizar este estereótipo de puro reacionarismo. (AMARAL, 2003, p. 189)

Os autores mostram acima uma visível preocupação com a quebra de estereótipo, ao proporem uma leitura crítica também da reação modernista ao Parnasianismo. O discurso do livro, todavia, contradiz essa preocupação. Mais adiante, lê-se que o estilo parnasiano desprezou o assunto em detrimento da supervalorização da forma, produzindo uma poesia alienada da vida, refugiada no mundo clássico, fechada no academicismo de seus domínios exclusivamente estéticos (*Ibidem*).

A leitura, repetitiva em alguns momentos, faz referências aos centros irradiadores das ideias modernas, como a Faculdade de Direito de Recife, liderada por Tobias Barreto, e ao processo de oficialização do papel do escritor, fenômeno que havia dado seus primeiros passos no movimento romântico (GIL, 2006, p. 19-20).

O estudo dos principais autores e obras começa por Bilac. Quando se refere às suas obras puramente parnasianas, os autores consideram-na superficial. Quando citam suas confluências românticas, não manifestando opinião. Um fragmento de “Profissão de fé” com seis estrofes vem em seguida, com um exercício. O poema é o único que não vem acompanhado de uma análise em forma de comentário, em virtude de ser considerado um metapoema e servir de ratificação das características listadas.

Leituras comentadas de “Ora (direis), ouvir estrelas!”, “Vaso chinês” e “A cavalgada”, de Raimundo Correia, são apresentadas sem juízo de valor, explorando apenas o campo semântico do poema. Questões de vestibulares revisam superficialmente o conteúdo.

Por outro lado, há *boxes* que acompanham os poemas ou que os precedem que introduzem Alberto de Oliveira e Raimundo Correia. A poesia deste é vista como sendo dotada de falsa profundi-

dade. Elogios são tecidos às suas obras que atingiram tom subjetivo, o que novamente reitera o preconceito conta o Parnasianismo.

O saldo final, destarte, é um livro contraditório. A sólida e consistente abordagem literária notada pelos avaliadores do PNLEM não se fez presente, pelo menos não no capítulo analisado. Os exercícios não são tão enviesados quanto em *Português: linguagens*, mas seu número reduzido, e limitado somente a “Profissão de fé”, culmina no não aproveitamento total dos outros poemas, cujas análises já vêm prontas e não são construídas com os alunos.

Ambos os livros listam apenas características do movimento literário, sem explicar o porquê de cada uma delas. A análise do movimento é, portanto, tão superficial quanto eles acusam os parnasianos de ser. E a influência da ruptura modernista ainda se faz veementemente.

Fernando Cerisara Gil, em seu livro *Do encantamento à apostasia*, elucida vários pontos do movimento, aprofundando, por exemplo, a questão do papel do escritor, apresentado, mas não desenvolvido em *Novas palavras*. Ele explica o distanciamento linguístico e o isolamento do poeta como uma atitude de proteção. Acostumados a um público deficitário e filisteu, esses poetas optam por antagonizá-lo ou negá-lo. E articula esse isolamento do poeta e da poesia a toda a produção poética brasileira:

A evasão do mundo histórico e a consequente criação de um espaço idealizado onde a poesia possa ser dita parecem ser uma constante da poesia brasileira, do arcadismo ao romantismo, sem deixar de sê-lo também do primeiro momento do modernismo, com suas imagens míticas do Brasil. (GIL, 2008, p. 49),

estabelecendo, assim, um diálogo com outras estéticas que é tão caro aos autores de obras didáticas, sem, contudo, comprometê-las.

A própria Academia Brasileira de Letras representa esse ideal de evasão, e ela sobrevive até hoje como a torre de marfim dos literatos. É incompreensível então o destrato para com a escola parnasiana. É possível ensiná-la de maneira atualizada e dialógica, tão defendida pelos *Parâmetros curriculares nacionais*. Mas para tal, é preciso que os autores de livros didáticos, conscientes do papel que sua obra tem no panorama educacional brasileiro, desçam de sua própria torre de marfim, enclausurados que estão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Emília *et al.* *Novas palavras*: português, volume único. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.

BARROS, Fernando Monteiro de. *A poesia brasileira do fim do século XIX e da Belle Époque*: Parnasianismo, Decadentismo e Simbolismo. *Soletras*. São Gonçalo: UERJ, ano 9, n. 17, p. 16-27, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/17/02.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 44. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Língua portuguesa*: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/downloads/pnld/1999-catalogolinguaportuguesapnlem>>. Acesso em: 18/07/2010.

CANDIDO, Antonio. *Iniciação à literatura brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura*: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar. *Português*: linguagens. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005. v. 2.

COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

GIL, Fernando Cerisara. *Do encantamento à apostasia*: a poesia brasileira de 1880-1919. Curitiba: UFPR, 2006.

GIRON, Luís Antônio. Entrevista: Harold Bloom. *Época*. São Paulo: Globo, n. 243, 03/02/2003. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT479197-1666-1,00.html>>. Acesso em: 22/07/2010.

PITA, Luiz Fernando Dias. A rara confluência do esquecido Parnasianismo. *Soletras*. São Gonçalo: UERJ, ano 3, n. 4, p. 87-100, jan./jun. 2003. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/soletras/index.htm>>. Acesso em: 15/07/2010.

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios, e conferências vanguardistas, de 1857 até hoje. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.

LIBERTAS QUAE SERA TAMEN

Amós Coêlho da Silva (UERJ)
amoscoelho@uol.com.br

1. Introdução

Publius Vergilius Maro (70-19 a. C.), Públio Vergílio Marão, cujo verdadeiro nome é a forma onomástica Vergilius, do indo-europeu *uerg (cf. gr. érgon = ação; trabalho; enérgueia = energia), mas a latinidade cristã, que admirava o seu caráter dócil e melancólico associou o seu nome a *uirgo* (virgem); daí, em port. Virgílio, em fr. Virgile, em ingl. Virgil. Nasceu em Mântua, região onde fica Andes, sua cidade natal. Embora muitos lhe atribuíam outras obras, constantes da *Appendix Vergiliana*, sua obra mais antiga foram as *Bucólicas* ou *Éclogas*, inspiradas nos *Idílios* ('eidýllion', *pequeno quadro poético*) de Teócrito, em seguida as *Geórgicas*, assimilado de Os Trabalhos e os Dias de Hesíodo, e a *Eneida*, cuja absorção foram os poemas homéricos: a *Ilíada* e a *Odisséia*. Não se trata, contudo, de um decalque, mas de uma expansão da linguagem poética que ecoa por intertexto entre dois ou mais grandes poetas.

O título *Bucólicas* provém do adjetivo grego 'boukolikós', próprio dos pastores, pastoril; bucólico. O outro título do poema não foi pelo Autor, mas pelos críticos: *Écloga* que provém do substantivo 'eklog(u)é', seleção, écloga. A primeira é o *corpus* de nosso estudo.

Os poemas virgilianos, aliados aos helênicos, ressoaram além dos tempos e se configurarão em estilo de época, como o *Arcadismo*, termo proveniente de Arcádia, região da Grécia fecunda em mitos. Os poetas se denominavam árcades. Os árcades setecentistas se caracterizaram pelo *fugere urbem*¹, *fugir da cidade*, pelo *Carpe diem*, *aproveite o dia de hoje* – no campo o homem encontra a paz tão deteriorada na vida urbana.

A ode horaciana (I, 11) que fala sobre o *Carpe diem* é:

¹ As traduções são de nossa responsabilidade.

*Tu ne quaesieris scire nefas quem mihi quem tibi
Finem di dederint, Leuconoe, nec Babylonios
Temptaris numeros. Ut melius quidquid erit pati!
Seu pluris hiemes seu tribuit Iuppiter ultimam,
Quae nunc oppositis debilitat pumicibus mare 05
Tyrrhenum: sapias vina liques et spatio brevi
Spem longam reseces. Dum loquimur fugerit invida
Aetas: carpe diem quam minimum credula postero.*

Não indagues – não é permitido saber – o que para mim, o que para ti
Os deuses tenham de dar do destino, ó Leuconoe;
Nem mesmo tentes os números babilônios. Para melhor suportar o que
será...
Júpiter atribuiu ou muitos invernos, ou o último,
O qual, agora, lança em opostos rochedos o mar 05
Tirreno: saboreia tu o vinho que purificaste e que num breve espaço
Diminuas a longa esperança. Enquanto falamos, terá escoado o invejoso
Tempo: aproveita o dia, confiada o menos possível no de amanhã.

A expressão tem recepção ambígua, pois pode denotar o aproveitamento da vida sem se preocupar com o futuro, o que para alguns essa fórmula pode ser útil a mídia que se vale dela para seduzir os incautos ao consumismo e materialismo, já que por aí alcançariamos o prazer. Pode também assinalar nossa condição frágil de humanos, como ressalta o Poeta acima: não conseguimos saber qual será o nosso amanhã, porque os deuses o proíbem, além de tudo isso, apenas *enquanto falamos, o invejoso tempo escoar*. Ou seja, *invida*, etimologicamente do verbo *in-video*, *olhar demasiadamente para o que é dos outros*.

Trata-se do tema da *fugacidade do tempo* e a *brevidade da vida*. Epicuro, filósofo grego, (341-270 a. C.) propôs sentenciá-la assim: *Habitua-te a pensar que a morte nada é para nós, visto que todo o mal e todo o bem se encontram na sensibilidade: a morte é a privação da sensibilidade*. (CIVITA, 1985, p. 13) O princípio de sua filosofia era o prazer, ‘hedoné’, mas um desejo que se satisfizesse pela ausência de perturbação, ‘ataraksía’, em português: ataraxia, e não pelo regalo de um banquete, ou pelo momento de viver um grande amor, etc., por exemplo. Por isso, se a sensibilidade já não existe, quaisquer dores, também não. Sêneca, Lúcio Aneu Sêneca (4 a. C. – 65 d. C.), se deteve também neste tema em *Sobre a brevidade da vida, De Brevitate Vitae*, que é a obra mais difundida do filósofo. São cartas dirigidas a Paulino (cuja identidade é controversa), nas quais o sábio discorre sobre a natureza finita da vida humana. São

desenvolvidos temas como aprendizagem, amizade, livros e a morte, e, no correr das páginas, vão sendo apresentadas maneiras de prolongar a vida e livrá-la de mil futilidades que a perturbam. Escritas há quase dois mil anos, estas cartas compõem uma leitura inspiradora para todos os homens, a quem ajudam a avaliar o que é uma vida plenamente vivida.

Até mesmo tal ansiedade se reflete na busca pela imortalidade neste mesmo Poeta, como se lê no *Exegi monumentum aere perennius, Concluí um monumento mais perene do que o bronze* (*Odes*, III, 30, 1).

Encontrou ressonância no percurso de múltiplos movimentos literários no mundo ocidental. Essa linha de questionamento universal é o que lemos, por exemplo, no heterônimo de Fernando Pessoa (Lisboa, 1888-1935), Ricardo Reis: a não esperança.

Tão cedo passa tudo quanto passa!
Morre tão jovem ante os deuses quanto
Morre! Tudo é tão pouco!
Nada se sabe, tudo se imagina.
Circunda-te de rosas, ama, bebe
E cala. O mais é nada.

Também podemos pensar no liberalismo como outra característica que inclui os fundamentos do direito humano defendidos na época do Arcadismo: *liberté, égalité et fraternité*, liberdade, igualdade e fraternidade, lema proveniente da Revolução Francesa de 1789, surgido contra os abusos e extravagâncias da corte francesa. O *Arcadismo* ou *Neoclacismo*, como também é conhecido, no Brasil, chegou atrasado, mas ainda no século XVIII, através de juristas ou padres que estudaram na Europa. Só haverá educação universitária no Brasil a partir da chegada da família real.

2. *Écloga I e a Inconfidência Mineira*

Embora nossa ênfase seja sobre a *Écloga I*, não podemos deixar de nos referir à *IX*, porque a *I* se liga à *IX*: as duas tratam da evicção de terras na Gália Cisalpina. Essas terras foram entregues como prêmio aos veteranos de guerra da batalha de Filipos. Para alguns estudiosos, Vergílio teria perdido também as suas terras e ainda

fora ameaçado pelo militar como novo proprietário. Há, outrossim, aqueles que afirmam que a *Écloga IX* fora escrita antes da *I*, com isso, interpretam que nada ocorreu com o Poeta, devido à intervenção de Otávio. Enfim, nada nos garante que o Autor das *Geórgicas* tenha perdido terras, pode existir um sentimento *de solidariedade ou de comisseração* em relação aos evictos (RAMOS, 1982, p. 140).

Houve época em Roma que não havia um exército profissional, os legionários eram recrutados entre as classes baixas, em geral provenientes do campo; como uma campanha militar fosse longa, muitas quintas ficavam entregues às mulheres e filhos dos recrutados, em consequência, muitos entraram em bancarrota e ficaram sem meios de subsistência próprios. A classe alta tirava proveito desta situação, comprando pequenos pedaços de terra e os agregando aos seus latifúndio (*latifundi*) e ainda usavam os trabalhos dos prejudicados como mão de obra escrava.

Tibério Graco, eleito tribuno da plebe em 133 a. C., conseguiu aprovação da *Lex Sempronia agraria*, uma lei que proibia a existência de latifúndios com mais de 500 acres. O excedente deveria ser, conforme a lei, comprado pelos cofres públicos e redistribuído pelos soldados ao fim de cada campanha militar. Mas os *Optimates*, a classe privilegiada, e que se consideravam especiais dentro do Senado romano, não concordaram com a reforma agrária de Tibério e conseguiram não só bloquear a iniciativa como também assassinar Tibério. Seu irmão Caio cumprirá o mesmo destino por ter seguido o exemplo daquele.

Existe um verbo em português que demonstra bem o valor de ser um proprietário de terras: locupletar, encher-se de terras. Por elas, a História registra muita guerra e assassinatos, como é exemplo o fato de Tibério e Caio Graco. Também na Grécia os eupátridas acumularam muitas terras à custa de trabalho escravo. Quando um cidadão se endividava completamente, ele entregava literalmente o seu corpo, como na expressão hipoteca somática, que foi eliminada na reforma de Sólon, quando criou a lei ‘seisákhtheia’, *retirar o peso, tirar o fardo de...* (BRANDÃO, 1986, Vol. I: 151)

A *Écloga I* é composta, como as demais, em hexâmetro datílico e pelo diálogo entre Melibeu e Títiro. Este é um escravo recém-liberto, conseguiu conservar os seus campos, mas Melibeu perdeu

suas terras em proveito de algum veterano de guerra de Júlio César através dos Triúnviros, Otaviano, Marco Antônio e Lépido, que governam Roma no momento, após a vitória de Filipo, contra Bruto e Cássio, defensores republicanos.

Títo dirigiu-se a Roma para tratar de sua alforria de seu pecúlio amealhado ao tempo de Amáris, já que não o conseguira na época de Galateia:

*(Tityrus) Libertas, quae sera tamen respexit inertem,
candidior postquam tondenti barba cadebat;
respexit tamen, et longo post tempore uenit,
postquam nos Amryllis habet, Galatea reliquit. (30)*

(Títo) Liberdade que me viu ocioso, embora tarde,
Quando a barba, que fazia, já caía mais branca;
Olhou-me, contudo, e me chegou depois de longo tempo,
Quando Amáris me tinha e Galateia me deixou.

Roma tornou-se soberba. Há uma guerra civil os republicanos Bruto e Cássio estão em guerra contra os triúnviros Otaviano, Marco Antônio e Lépido.

*(Tityrus) Urbem quam dicunt Romam, Meliboe, putavi
Stultus ego huic nostrae similem, quo saepe solemus (20)
Pastores ouium teneros depellere fetus.
Sic canibus catulos similis, sic matribus haedos
Noram, sic parvis componere magna solebam.
Verum haec tantum alias inter caput extulit urbes
Quantum lenta solent uiburna cupressi. (25)*

A cidade que chamam Roma, eu, Melibeu, julgava
Eu, ingênuo, comparava a esta nossa (Mântua), onde os pastores costumamos
Conduzir as crias tenras das ovelhas;
Assim, tinha eu conhecido os filhotes de cão igual aos pais cães; à mãe cabra os cabritinhos;
Assim, costumava compor os pequenos a partir dos grandes.
Mas Roma elevou tanto sua cabeça acima das outras cidades
Quanto os ciprestes sobreexcedem os viburnos doces.

Quid facerem? Neque seruitio me exire licebat, / nec tam praesentis alibi cognoscere, Que fazer? Nem era lícito que eu sáísse da escravidão, nem conhecer tão propícios deuses (em Roma). (40-1) Melibeu, então exclama: *Fortunate senex! Velho feliz! E nos versos 11 a 13*, relata sua situação penosa:

*Non equidem inuideo, miror magis: unidque totis
Vsque adeo turbatur agris! En ipse capellas
Pus aeger ago; hanc etiam uix, Tityre, duco.*

*Com efeito, eu não te invejo, antes admiro: em toda parte,
De tal forma se agitam nos campos! Será que eu, doente, (consigo)
Tocar as minhas cabritinhas adiante? A custo levo esta, Títilo.*

Tomás Antônio Gonzaga (1744 -1810), que nasceu no Porto, chegou ao Brasil com oito anos e voltou a Portugal para estudar Direito em Coimbra. Preparou o *Tratado de Direito Natural* para o exercício da cátedra universitária, mas terminou por optar pela carreira da magistratura. No poema abaixo, aconselha o *Carpe diem* a Marília:

Que havemos de esperar, Marília bela?
que vão passando os florescentes dias?
As glórias que vêm tarde já vêm frias,
e pode, enfim, mudar-se a nossa estrela.
Ah! não, minha Marília,
aprovei-te o tempo, antes que faça
o estrago de roubar ao corpo as forças,
e ao semblante a graça!

Esta pertence à sua obra *Marília de Dirceu*. Marília é pseudônimo de D. Maria Joaquina Doroteia de Seixas. O seu nome, como árcade, era Dirceu. Nota-se em seu poema o lirismo e, em outras passagens, a busca pela natureza, a fim de criar clima pastoril ou bucólico. É marcante a obra *Cartas Chilenas*, uma sátira contra a administração do governo colonizador. *Critilo* é um morador de Santiago do Chile (na verdade Vila Rica), narra os desmandos despóticos e narcisistas do governador chileno Fanfarrão Minésio (na realidade, o governador de Minas até a Inconfidência Mineira). Em forma de epístolas, circulam até 1789 *Inconfidência Mineira ou Conjuração Mineira*, quando são acusados também os árcades Cláudio Manoel da Costa (1729 – 1789), Silva Alvarenga (1749 – 1814) e Alvarenga Peixoto (1743 – 1792), o padre Rolim (José da Silva e Oliveira Rolim – 1747 a 1835). Eles foram delatados por Joaquim Silvério dos Reis, sentenciados por lesa-majestade, degredados após um período de prisão na Ilha das Cobras no Rio de Janeiro e o alferes Joaquim José da Silva Xavier, apelidado de "Tiradentes", considerado líder, será exemplarmente enfocado e esquartejado. Pedacos dele foram espalhados para que outrem não ousasse tal reação.

As reuniões dos inconfidentes, mencionados acima, ocorreram na casa de Cláudio Manoel da Costa, o árcade Glauceste Saturnino. Tomando parte do hexâmetro virgiliano, o *Libertas quae sera tamen*, que se consagrou na tradução *Liberdade ainda que tardia* como lema, que circundava um triângulo verde numa bandeira de fundo branco que adotariam para o futuro Estado do Brasil. Hoje a expressão latina é divisa da bandeira de Minas Gerais, porém o triângulo é vermelho, e também é uma divisa da bandeira do Acre (RÓNAI, 1980: LIBERTAS QVAE SERA TAMEN).

3. Conclusão

Na introdução de Nogueira Moutinho (VIRGÍLIO, 1982, p. 16) destaca a importância da *Écloga I*. É como se ela fosse uma *chave da tradição literária europeia* para quem quer que frequente bancos escolares. O diálogo entre dois camponeses, expropriados de suas terras, cuja ocupação máxima é, como no próprio hexâmetro datílico em resposta a Melibeu, quando Títilo diz que o futuro Imperador Augusto recomendara: *Pascite, ut ante, boues, pueri; submittite tauros, apascentai, ó moços, como antes, os bois; subjugai os touros*. Concordamos com o interlocutor citado aqui e transcrevemos suas palavras da página 17:

A nós brasileiros, a I Bucólica encerra significado particular extremamente caro. Foi perscrutando o primeiro hemistíquio de seu hexâmetro 27 que os eruditos magistrados e clérigos de 1789 encontraram nas sessões ;da Inconfidência o lema da Conjuração Mineira: “Libertas quae será tamen”.

O *locus amoenus*, o lugar aprazível, característico das *Bucólicas* virgilianas nos remete à natureza, com personagens pastores dentro de um universo rústico. Confiam entre si suas preocupações e seus dramas amorosos, mas a *Écloga I* se volta para o *struggle for life*, a luta pela existência, mas não no sentido de Charles Darwin. Aqui é a luta pelo poder, incluindo exílios, desterramentos, dominação pela força... Sob a máscara de pastor, que lhe protege contra qualquer intervenção perigosa, Vergílio trás à luz a luta pelo poder, as injustiças sociais...

A recepção desta *Écloga I* inspirou a *Inconfidência Mineira*, que é um símbolo máximo de resistência brasileira. Dentre outras

coisas, há o museu dos Inconfidentes em Ouro Preto, cidade de Minas Gerais. Tiradentes ganhou o epíteto de *Mártir da Independência* e se tornou nome de cidade em Minas Gerais. É nome de via pública, como no Rio de Janeiro, a famosa Praça Tiradentes. Há filme cinematográfico, livros e novelas de televisão sobre o episódio histórico dos inconfidentes. O G.R.E.S. Império Serrano, em 1949, apresentou o enredo de sua escola de samba *Exaltação a Tiradentes*, de autoria de Mano Décio, Estanislau Silva e Penteado. Em 2008, a escola de samba Viradouro apresentou um carro alegórico com o tema “execução da liberdade”, cujo destaque estava fantasiado de Tiradentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1986, 3 v.

_____. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1992, 2 vol.

_____. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia e da religião romana*. Petrópolis, Vozes, 1993.

_____. *Os idílios de Teócrito e As bucólicas de Vergílio*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1950.

CHARADEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHEVALIER, J. & GHEERBRANDT, A. *Dicionários de símbolos*. Trad. Vera Silva, Raul de Sá Barbosa, Angela Melim e Lúcia Melim. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

ECO, Humberto. *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MOISÉS, Massaud & PAES, José Paulo. *Pequeno dicionário de literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1980.

MOISÉS, Massaud. *A literatura brasileira através de textos*. São Paulo: Cultrix, 1973.

RÓNAI, Paulo. *Não perca o seu latim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

VIRGÍLIO. *Bucólicas*. Tradução e notas de Péricles Eugênio da S. Ramos. Brasília: Melhoramentos, 1982.

**LIS NO PEITO - UM LIVRO QUE PEDE PERDÃO,
DE JORGE MIGUEL MARINHO:
BREVE ANÁLISE SOBRE A SIMBIOSE
ENTRE JORGE MIGUEL E CLARICE LISPECTOR**

Anete Mariza Torres Di Gregorio (UNIABEU/UNIG)
anetemariza@ig.com.br

1. *Jorge Miguel Marinho no contexto da literatura (juvenil) brasileira*

Escrever não é fácil, nem é simples. É com a
pena pontiaguda entre o corte e o afago que se
busca escrever a vida sem rabiscá-la. (Jorge
Miguel Marinho)¹

“Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.”, ouve-se, no espaço textual, a voz de Clarice Lispector (1999, p. 19). E neste diálogo imaginário, como em resposta, aproveitando a imagem das rochas, Jorge Miguel encerra o poema *Tua melhor palavra*:

É obsessivo,
trabalhoso e extenuante
como limar a rocha
com algodão.
Mas às vezes acontece
e então cada palavra
é uma punção de maciez.

Jorge Miguel Marinho aconteceu. Porções de suas palavras sensivelmente afiadas derramam-se por mais de vinte obras já publicadas; algumas lhe renderam premiações, conferindo-lhe um *status* de notoriedade na literatura brasileira contemporânea. Principais obras e prêmios: *Na curva das emoções*, 1989 (Prêmio FNLIJ – Altamente indicado para jovens; Prêmio APCA – Associação Paulista de

¹ Fragmento do poema intitulado *Tua melhor palavra*, escolhido pelo autor para encerrar a entrevista concedida à Ática por ocasião do lançamento de seu livro “Te dou a lua amanhã...”, acessível pelo endereço <http://www.atica.com.br/entrevistas>.

Críticos de Arte – 1990); *Te dou a lua amanhã...*, 1993 (Prêmio Jabuti de 1994 e em nova publicação, 2005, Integrou o Catálogo de Bologna); *O cavaleiro da tristíssima figura*, 1996 (Prêmio HQMIX – Adaptação para outro veículo); *O amor está com pressa*, 2002 (Prêmio FNLIJ, 2003, para o Acervo Básico Jovem); *O amor em tom maior*, 2004. Representante do Brasil com o conto “Eros de luto” na coedição latino-americana, promovida pela CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); *Lis no Peito: um livro que pede perdão*, 2005 (Prêmio Jabuti de 2006 e Prêmio FNLIJ : Altamente Recomendável e Prêmio FNLIJ: Melhor livro para jovens; Integrou o Catálogo White Ravens da Biblioteca de Munique em 2006 e o Catálogo de Bologna, 2006); *Uma história, mais outra e mais outra*, 2006 (Prêmio FNLIJ: Altamente Recomendável e Inclusão no Catálogo de Bologna em 2007).

Elege-se *Lis no Peito: um livro que pede perdão* para a pesquisa. O encantamento pela obra motivou a busca de referências biográficas do autor que, curiosamente, tem uma história de leitura bem atípica se comparada com o que se propaga acerca dos escritores renomados. Da entrevista citada na nota um, recortam-se as seguintes declarações de Jorge Miguel Marinho:

A minha história de leitura inicial é muito precária, retardatária e clandestina, [...] Ela serve para questionar um certo senso comum: “para ser escritor, é preciso ter lido os clássicos, sem esquecer a filosofia, a história e os contos da carochinha”. Ninguém me contou histórias, não havia livros em casa, meus pais mal sabiam ler. Aquela biblioteca escolar nunca existiu. Não houve clássicos na minha infância. [...] Meu primeiro contato com os livros só aconteceu aos 15 anos, [...] comecei com pornografia, [...] só com 18 anos, fui ler [Antoine] Saint-Exupéry, Machado de Assis e Clarice Lispector, que é minha companheira de leitura desde sempre [...]

Do caso de amor de Jorge Miguel por Clarice Lispector, nasce *Lis no Peito: um livro que pede perdão*. O autor envolve o leitor nos enigmas da vida e da criação literária, compondo um contracanto acre-doce em réplica ao canto da escritora: o que há no interior do ser humano? “Teu rosto [...] tem um mistério de esfinge: decifra-me ou te devoro.” (LISPECTOR, 1969, p. 97) O que há dentro da palavra? “[...] a palavra é fruto da palavra. A palavra tem que se parecer com a palavra. Atingi-la é o meu primeiro dever para comigo. E a

palavra não pode ser enfeitada e artisticamente vã, tem que ser apenas ela” (LISPECTOR, 1999, p. 20).

Tais indagações de Lispector percorrem a narrativa de *Lis no Peito*, cujo projeto de escritura consiste não em respondê-las, mas em prosseguir-las, fazendo com que o protagonista viva, sinta, ame, compreenda e dê sentido à sua vida por meio das “realidades” ficcionais de Clarice, estreitando as relações entre leitura/escrita literária-autor e leitura literária-leitor. Jorge Miguel Marinho cria personagens complexos que vivem uma adolescência desassossegada, bulhosa, de ânimo inseguro – com os quais o jovem leitor identifica-se, prontamente – e que se veem, de súbito, diante de um crime, cuja responsabilidade do julgamento é depositada também nas mãos do leitor.

Com essas estratégias sedutoras elaboradas pelo autor, mesclam-se personagens e leitores, trançam-se histórias de vida, há, infalivelmente, a rendição do leitor ao texto, levando-o a se perguntar: quem sou eu? existe palavra capaz de me definir? o que é a palavra? como encontrá-la?.

No presente estudo, abordam-se: em primeiro lugar, *Lis no Peito: espelho literário de Lispector*, visando a trazer à consciência do leitor-novato um dos aspectos componentes do projeto de escritura da obra: o espelhamento em outra(s) fonte(s) da literatura; em segundo lugar, *O que te escrevo é um “isto” ou página solta*, objetivando demonstrar que o discurso literário caracteriza-se como matéria verbal somente realizável pela intervenção do leitor e que este efetua, no ato de ler, um exercício crítico, analítico, mas, acima de tudo, um exercício sensível.

2. *Lis no Peito: espelho literário de Lispector*

A obra em questão é um romance intenso, pungente, vibrante, cujos fios textuais espelham as faces de Jorge Miguel Marinho e de Clarice Lispector. Apaixonar-se por *Um livro que pede perdão* implica desejar, imediatamente, “LIS NO PEITO”, o que se torna inevitável devido à sutileza do autor ao desnudar-se, mostrando o seu amor pela escrita e pelas leituras literárias.

Nesse plano de escrita, enlaçam-se os fiadores da literatura: se para o leitor iniciante Jorge Miguel abona Lispector, para o leitor iniciado os papéis invertem-se, Clarice Lispector é quem aprova Marinho. Em tal jogo de remissão, garante-se a vitória dos leitores.

Dominique Maingueneau (1996, p. 188) denomina tal processo de “espelhos legitimantes”, subdividindo-os em dois tipos: “anti-espelhos” e “espelhos qualificantes”; enquanto aqueles desvalorizam o texto que os inclui, estes, ao contrário, valorizam-no. Os espelhos têm uma dimensão sujeita a variações (do trecho localizado ao todo da obra) e podem aludir a vários aspectos de seu funcionamento (desde as correntes estéticas mais gerais até aos pormenores tipográficos). Maingueneau lembra ainda que “as modalidades dessa legitimação são extremamente diversas: encontraremos paródias, exposições doutrinárias, observações estilísticas pontuais, a descrição da vida do autor etc.”

Neste trabalho, não se pretende esmiuçar se há ou não ocorrência das diferentes modalidades, mas triar aquela que, sem dúvida, sobressai em *Lis no Peito*, mostrando que não se trata de um fenômeno acessório, mas de um elemento fundamental do funcionamento discursivo: a descrição da vida de Lispector no transcorrer do romance, que atua, indiscutivelmente, como “espelho qualificante”.

A título de ilustração, selecionam-se as seguintes passagens:

[...] Clarice que escrevia em guardanapos de papel, nos talões de cheques, nas margens brancas dos livros e dos jornais, porque escrever acontecia para ela nas situações mais inesperadas e não escrever era como morrer por um instante, interrompendo o fluxo mais que necessário da respiração. (MARINHO, 2005, p. 49)

A Clarice que escrevia se confessava carente e desarmada, e a letra dela só podia ser firme para se abrir assim. (MARINHO, 2005, p. 95)

A Clarice do livro, a outra Clarice, sabia de todas essas coisas e além do mais escrevia. Não havia como: ele começava também a pertencer àquela escritora que tomava calmantes para aguentar a solidão de ter nascido de graça, de não pertencer a ninguém e ficar apenas nascida. (98)

Se não for estranho, pelo menos é misteriosamente inquietante uma pessoa morrer na véspera do seu nascimento. Será? Foi isso que aconteceu com Clarice Lispector. Ela nasceu no dia 10 de dezembro de 1920 e morreu no dia 9 de dezembro de 1977, exatamente indo antes de chegar. Mistério? Não acho, não acho mesmo. Não para ela que dizia “viver

sempre às vésperas”, que seu “mistério era não ter mistério” e que, “para viver, é preciso morrer”. (MARINHO, 2005, p. 106)

Marco César não teve a intenção, não mesmo, eu posso jurar. Ainda mais ele que não tinha coragem de matar uma barata ou qualquer outra coisa viva. Não por medo ou repugnância, mas por cumplicidade, por amor a todas as formas vivas. Não, ele não. Imagine se ele que amava os bichos como Clarice Lispector, [...] (MARINHO, 2005, p. 124)

E como é que deveria ser aquela escritora que tinha o hábito de escrever com a máquina no colo para cuidar dos dois filhos que se tornaram homens mas para ela eram e sempre seriam crianças alegres e chorosas expostas ao perigo do chão? E por que acordava tão cedo, começando o dia no meio da madrugada, se vivia apenas o presente e não parecia ter tanta pressa de viver? Ou tinha? Será que escrever era uma coisa que vinha sem aviso, invadia o escritor, conduzia a sua mão, atacava a pessoa como uma doença que não se quer nem se pode curar? É, talvez fosse isso: [...] (MARINHO, 2005, p. 155)

[...] O que ele [Marco César] queria mesmo era fazer paradas na vida íntima de Clarice Lispector porque, de repente, aquela escritora tão simples e tão misteriosa, dona de casa e peregrina da sua própria alma, intuitiva e adivinha, estrangeira e brasileira, feliz e infeliz, angustiada, depressiva e estranhamente serena, jornalista e pintora, casada e separada, com dois filhos, um cachorro chamado Ulisses e tantos outros bichos, admiradíssima e sem dinheiro para existir, jornalista por contingência e misteriosamente bruxa do bem por vocação, exilada dentro da vida e mais o que nem sequer tem nome, aquela Clarice vaidosa, que gostava mais de ver uma bela fotografia sua no jornal do que uma crítica, que cabia e não cabia num livro, numa página, numa palavra, que cabia e não cabia na palma da sua mão, foi se tornando uma companheira próxima e distante para Marco César poder esquecer um pouco da morte de um pássaro ou pensar profundamente no voo que ele havia cortado com o golpe mais violento de suas próprias mãos. (MARINHO, 2005, p. 158)

Observe que as referências à vida de Lispector e ao seu modo de ser não são fatos secundários acrescentados, aleatoriamente, ao discurso; constituem, na verdade, os próprios fios que tecem com suave firmeza o início e/ou a continuidade de determinadas sequências, essenciais à densidade da trama engendrada por Marinho. Ademais, as alusões funcionam como estratégias discursivas que despertam a vontade do leitor de aproximar-se de alguém que, escrevendo, confessa ser carente e desarmada, igual a ele próprio. Como o leitor percebe a simbiose entre Jorge Miguel e Clarice, irradia, (in)conscientemente, seus desejos em relação a esta para aquele que promoveu o primeiro encontro com ela, ainda que sob a sua tutela e à meia luz.

Se cada obra traz em si o efeito do valor legitimante da instituição literária, quando o escritor hábil se apossa, com veemência e carinho de outra(s) de uma autora já consagrada a fim de compor a sua escritura, e leva, substancialmente, a força validadora de sua criação artística. Au-

mentam as chances para que ele ouça a “aleluia” que Clarice Lispector esperava que alguém cantasse para ela depois de ler uma história sua e dar a mão a ela como se esse gesto fosse tudo o que se espera da alegria, uma “aleluia” que varresse as próprias palavras do livro e deixasse a vida muito limpa, uma “aleluia” que no fundo dissesse: “eu entendo, isso que você escreveu sou eu e, por isso eu te perdoo tanto”. Veio daí a ideia do livro e eu aceitei. (MARINHO, 2005, p. 14/15)

3. *O que te escrevo é um “isto” ou página solta*

Ler *Lis no Peito: um livro que pede perdão* é mergulhar, profundamente, nas intranquilas águas da existência humana; é (re)lembrar a perda de fôlego provocada pelos diversos “caixotes” das ondas da vida; é surpreender-se por permanecer no mar e de repente, no “instante-já”, descobrir que com o outro pode-se aprender melhor a nadar; é entender, perplexo, que a imagem que o homem tem de si mesmo é esculpida de areia; é tentar perder o medo de (re)fazer-se e de espraiar-se à procura do “eu” e do amor; afinal, “a pessoa devia [deve] deixar-se inundar pela alegria aos poucos – pois era [é] vida nascendo.” (LISPECTOR, 1969, p. 135)

A leitura do romance é densa, o leitor toma ciência de que sua composição harmônica assemelha-se a uma música para ser executada a quatro mãos:

Mas não parece que sou eu que estou escrevendo essa história, nem Marco César parece ser o protagonista de coisa nenhuma. Nós dois estamos escrevendo um pouco com as palavras dela, essa escritora que foi ferida por um rapaz revoltado no centro do que ela amava tanto: um livro. Você vai ver, só precisa ter paciência e talvez ler “distraidamente”, eu insisto. (MARINHO, 2005, p. 15/16)

Aceita-se a proposta, ler-se “distraidamente”, permitindo-se sentir os dois cantos e, livre, vivenciar uma experiência de leituras, anotando, em uma página solta, palavras que ressoam nas dobras da memória: *palavra-isca, achar & perder, amizade, crime, pássaro, morte, borboleta, amor, rosto*. Depois, escrever “distraidamente” passagens das obras de Clarice Lispector que ecoam, sem cessar, desencadeadas por tais palavras, colocando os fragmentos lado a lado com trechos do romance de Jorge Miguel Marinho, a fim de apreciar o duplo poético.

Convida-se o leitor a participar da experiência. Como são palavras recorrentes nas criações literárias de Lispector, cada um, ao (re)ler *Lis no Peito*, escuta diferentes trechos do universo ficcional da autora. A “brincadeira “visa a lembrar que o autor controla apenas a escritura da obra, pois a leitura é indomável, corre à solta no imaginário do leitor, sob as rédeas de seu repertório cultural.

Mostra-se, a seguir, a vivência da proposta. Ao se ler “distraidamente” *Lis no Peito: um livro que pede perdão*, passos das narrativas de Clarice Lispector invadem os pensamentos. Decide-se escrever também “distraidamente”, fixando a imagem de tais flashes para o deleite do leitor.

Ouve-se um jazz: “O que diz este jazz que é improviso?” (LISPECTOR, 1973, p. 27)

(Re)diz os temas de Lispector (?) com novos arranjos de Marinho. Afinam-se as palavras-instrumento:

(1) palavra-isca

[...] Procuo como Clarice procurava quando precisava urgentemente escrever e atirava *palavras* na vida como quem atira *iscas* no anzol para agarrar o que ainda não se entende. [...] A gente vai rabiscando a página, jogando nomes ao acaso, iscando e ciscando a vida para pegar o que está dentro das palavras: as emoções. Às vezes, ou quase sempre, é um tormento fazer as palavras combinarem com as ideias, os pensamentos, as emoções que se chocam dentro de nós como blocos de gelo navegando em água turva, farpas imantadas e boiando tontas em mar estranho.

(MARINHO, 2005, p. 12)

Então escrever é o modo de quem tem a *palavra como isca*: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente.

(CLARICE, 1973, p. 25)

(2) achar & perder

Leu, leu muito as histórias de Clarice Lispector, depois leu se *achando e se perdendo*, que é a melhor forma de ler e viver, pelo menos para ela, a Clarice escritora, que ele [Marco César] ia descobrindo, desvelando e revelando como uma dor quase boa.

(MARINHO, 2005, p. 156)

Escrevo-te em desordem, bem sei. Mas é como vivo. Eu só trabalho com *achados e perdidos*.

(CLARICE, 1973, p. 87)

(3) amizade

[...] É que prometi escrever a história de Marco César, o meu amigo, e posso salvar ou condenar esse rapaz. [...] Mas quero o perdão para ele, [...] *amizade* boa se derrama e dá sentido a vida da gente, até parece que nunca houve um antes nem um depois.

(MARINHO, 2005, p. 13/22)

Queríamos tanto salvar o outro. *Amizade* é matéria de salvação.

(Uma amizade sincera, p. 108, In: *Elenco de cronistas modernos*)

(4) crime

[...] Marco César sabe que um perdão pode condenar muito mais uma pessoa porque não se varre a culpa com um castigo, e o *crime* fica solto e pesado como dor sem ressalva, delito da nossa própria conta, pena e até mesmo danoção voluntária.

(MARINHO, 2005, p. 13)

“Há tantas formas de ser culpado e de perder-se para sempre e de se trair e de não se enfrentar. Eu escolhi a de ferir um cão”, pensou o homem. “Porque eu sabia que esse seria um *crime* menor e que ninguém vai para o Inferno por abandonar um cão que confiou num homem. Porque eu sabia que esse crime não era punível.”

(O crime do professor de matemática, p. 154, In: *Laços de família*)

(5) pássaro

[...] O *pássaro* que era um ser tão delicado ficou mais delicado ainda porque se distraiu: deve ter achado que a mão era a mesma e momentaneamente ela não era mais. Marco César nunca soube dizer como aconteceu, nunca foi capaz de descrever o golpe, apenas guardou na memória um trincar de ossos e o calor das penas que permaneceu nas suas mãos.

(MARINHO, 2005, p. 127)

Segurar *passarinho* na concha meio fechada da mão é terrível, é como se tivesse os instantes trêmulos na mão.

(CLARICE, 1973, p. 59)

(6) morte

[...] Mas a ira, talvez excitada de tanto vermelho, ainda estava ávida do que viesse depois da morte, a morte agora flácida, inerte, sem a menor lembrança de voo.

(MARINHO, 2005, p. 127)

[...] A *morte* é em encontro consigo. Deitada, morta, [Macabea] era tão grande como um cavalo morto. [...] Não vos assusteis, morrer é um instante, passa logo, [...]

(CLARICE, 1999, p. 86)

(7) borboleta

No caminho uma *borboleta* extraviada no trânsito de São Paulo entrou no carro e [...] conseguiu livrar aquela borboleta tonta e de asas pesadamente escuras para a aventura do voo. Não estou fazendo filosofia barata com você não, ele mesmo [Jarbas] disse umas palavras que eu nunca esqueci: – O tempo de vida delas é tão curto que um minuto presa num lugar fechado é uma estação.

(MARINHO, 2005, p. 60/61)

[...] E como a uma *borboleta*, Ana prendeu o instante entre os dedos antes que ele nunca mais fosse seu.

(Amor, p. 122, In: *Antologia escolar de contos brasileiros*)

(8) amor

[...] o *amor* devia ser um alvo que não se acerta, que não se conhece o tamanho, a matéria, a natureza e o miolo. Ficaram assim, um ao lado do outro, parecendo um desenho do amor que se bastava com duas pessoas sentadas juntas debaixo de uma amoreira em silêncio, sem canto, sem pássaro, sem nada alado, apenas duas pessoas em estado de pura entrega, um casal procurando e esperando o próximo instante que estava pronto para chegar.

(MARINHO, 2005, p. 170)

– *Amor* será dar de presente um ao outro a própria solidão? Pois é a coisa mais última que se pode dar de si, disse Ulisses.

(CLARICE, 1969, p. 176)

(9) rosto

[...] Existir como se o seu *rosto* [de Jarbas] se bastasse numa água espelhada por uma porção de rostos, todos dele, justamente naquele estado de solidão em que viver é quase plenitude sem o menor sinal de fulminação, naquele instante imprevisível e único em que viver é quase-quase tudo que dorme e acorda nas velas da alma e a gente momentaneamente se basta por sentir o mundo alojado no eu mais profundo, um eu inquieto, faminto, sedento de alguma substância morna e líquida que habita um centro da nossa anatomia emocional. E a gente vivendo num mergulho vertical e visceralmente narcísico, a gente sendo mais do que o suficiente, a gente sendo ou supondo ser a nossa própria imagem, apenas sendo e só.

(MARINHO, 2005, p. 63)

[...] ela [Lóri] achava que a máscara era um dar-se tão importante quanto o dar-se pela dor do *rosto*. Inclusive os adolescentes, que eram de rosto puro, à medida que iam vivendo fabricavam a própria máscara. E com muita dor. Porque saber que de então em diante se vai passar a representar um papel que era de uma surpresa amedrontadora. Era a liberdade horrível de não-ser. E a hora da escolha.

(CLARICE, 1969, p. 91)

Lembra-se, leitor? “O que te escrevo é um “isto”. Não vai parar: continua. [...] O que te escrevo continua e estou enfeitiçada.” (LISPECTOR, 1973, p. 115)

O fascínio de *Lis no Peito* origina-se do processo de construção de sua escritura. Finda a “brincadeira”, decide-se refletir um pouco a respeito do assunto. A obra é, sobretudo, um dueto poético, que se apresenta de diversos modos. No presente estudo, volta-se, breve e superficialmente, a atenção a duas modalidades dialógicas²,

² Usa-se o termo *diálogo* na acepção de Bakhtin (1997, p. 123), entendendo-o, amplamente, como toda comunicação verbal, sem restringir o seu sentido à interação face a face. Afirma o autor: “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta”. Esta, por sua vez, consiste, simplesmente, em “um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado”.

cujo arranjo harmônico elabora a audição de ambas as linhas melódicas (ora em acordes ora em solo), possibilitando ao espectador/leitor apreciar – no duo – o brilho especial de cada poeta. Ilusoriamente simples, tal processo exige do arranjador “ouvido absoluto”, é preciso domínio sobre as distintas vozes a fim de não soar como pastiche. Jorge Miguel Marinho demonstra tê-lo.

O romance, consoante Charaudeau & Maingueneau (2004, p. 161), “é a forma mais manifestamente atravessada de dialogismo”. A língua viabiliza diferentes modos de representar o discurso de outrem: alusão, evocação, menção, citação... discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre. Jorge Miguel explora, em *Lis no Peito*, alguns desses recursos.³

Na pesquisa, visa-se a observar apenas as situações enunciativas em que Clarice Lispector se torna presente também por meio de seu discurso citado (selecionando, a título de ilustração, dois casos específicos: um exemplo de estratégia que emprega o elemento comparativo e outro que usa o modalizador em discurso segundo) e/ou pela evocação do conteúdo de suas obras a partir das palavras listadas, conforme se constata nos fragmentos destacados, anteriormente, da obra *Lis no Peito*.

Nos exemplos (1) e (2), há marcas linguísticas referentes ao discurso citado, redobrando o estímulo para o aparecimento de imagens da literatura clariceana. Em (1), o elemento comparativo *como* (primeira ocorrência) estabelece a correlação entre os dois discursos, sendo o narrador/enunciador 1 responsável tanto pelo seu dizer quanto por assegurar que há uma enunciação semelhante de Clarice Lispector (enunciador 2); já no exemplo (2), cujo marcador é a sequência *pelo menos para ela, a Clarice escritora* equivalente a *segundo ela, a Clarice escritora*, o narrador/autor fictício da história não se responsabiliza pela afirmativa: “a melhor forma de ler e viver é ler se achando e se perdendo”; mas por falar que a asseveração é de Lispector, assinalando, assim, que se apoia no discurso de Clarice. Tal

³ Foge ao escopo do artigo adentrar pelo território da Análise do Discurso, aprofundando as diferentes maneiras de transmissão e de recepção do discurso de outrem (cabe esclarecer ainda que se dispensa a análise classificatória de discurso em: direto, indireto, indireto livre). Dedica-se, especialmente, esta parte à leitura, experienciando a *polifonia*, isto é, o jogo entre as várias vozes no texto, mas, sem a preocupação em detalhar aspectos teóricos.

estratégia denomina-se “modalização em discurso segundo”: a enunciação citante tem por objeto a enunciação citada (cf. MAINGUENEAU, 2002, p. 139).

As relações que unem o discurso citado e o contexto narrativo são “dinâmicas, complexas e tensas. É impossível compreender qualquer forma de discurso citado sem levá-las em conta.” (BAKHTIN, 1997 p. 148). Em (1) e (2), manifestam-se, acentuadamente, por recursos da própria língua.

Nos excertos (3) a (9), existem somente palavras-eco, que trazem à lembrança cenas literárias de Clarice e provocam uma avalanche de sentidos, chamando o leitor fiandeiro a tecer os fios dispersos, criando novas redes semânticas. De acordo com Mikhail Bakhtin (1997, p. 145), “a diluição da palavra citada [evocatória] no contexto narrativo não se efetua”, dela escorre a substância do discurso do outro.

Vale lembrar, enfim, que todo discurso traz em si fragmentos de diálogos ancestrais (de fontes identificáveis ou anônimas), cujas vozes são apagadas na memória discursiva dos falantes, fazendo-os pensar, sentir os seus dizeres, no momento da interação verbal, como originais. E “o instante-já é um pirilampo que acende e apaga, acende e apaga”. (LISPECTOR, 1973, p. 18)

“Você me entende?” (LISPECTOR, 1973, p. 101)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de et al. *Elenco de cronistas modernos*. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da tradução Fabiana Kommesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Editora Sabiá Limitada, 1969.

_____. *Água viva*. Rio de Janeiro: Editora Artenova S.A., 1973.

_____. *Laços de família*. 25. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução Marina Appenzeller; revisão da tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza - e - Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO, Jorge Miguel. *Lis no peito: um livro que pede perdão*. São Paulo: Biruta, 2005.

SALES, Herberto. *Antologia escolar de contos brasileiros*. Organizada por Herberto Sales; seleção de Ivo Barbieri e Maria Mecler Kampell; Machado de Assis... [et al]. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

METÁFORA, ESTILO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: A REVISTA *PERFIL* EM CENA

Leilane Ramos da Silva (UFS)
leilaneramos@hotmail.com

1. *Primeiras palavras*

A discussão sobre a natureza metafórica da linguagem ganha contornos diferenciados a partir da publicação, em 1980, da obra *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson, para quem o uso de nossas expressões linguísticas está intimamente atrelado à forma como concebemos o mundo nas mais diversas experiências corpóreas. Diferentemente dos estudos de tradição aristotélica, que entendiam ser a metáfora um adorno ou um desvio utilizado pelo homem para embelezar a linguagem, para esses autores, grande parte do nosso sistema conceitual é metaforicamente estruturado.

No fundamental, sob essa ótica, os falantes, apesar de, em geral, não se darem conta de que estão diante de mapeamentos entre domínios conceituais, empregam as experiências mais concretas para falarem das mais abstratas. Para validarem essa convicção, Lakoff e Johnson (1980; 2002) destacam algumas das formas metafóricas conceituais existentes, entre as quais é possível citar uma que é bastante viva na cultura ocidental: DISCUSSÃO É GUERRA, tendo em vista a sua presença numa grande variedade de construções linguísticas (como em *Seus argumentos são indefensáveis*).

À luz desse entendimento e realçando uma perspectiva socio-cognitiva de linguagem (CHIAVEGATTO, 2002), segundo a qual o funcionamento das línguas prescinde de uma integração entre o social e o cognitivo, o presente põe em relevo o estatuto da metáfora conceitual na reportagem de capa (“Retrospectiva”) da edição comemorativa aos 10 anos da revista *Perfil*, uma publicação mensal da Editora Info Graphi, em parceria com a Art&CIA, cujo foco é trazer à tona, entre outros, potenciais turísticos, informações culturais, empresariais, comportamentais e educacionais relativas ao interior sergipano.

2. *Um pouco de teoria*

Por muito tempo, as metáforas foram consideradas como um adorno e mesmo como um desvio utilizado pelo homem para embelezar a linguagem. Pode-se dizer que a tradição retórica iniciada por Aristóteles entendia ser a razão a única fonte de percepção da realidade, desse modo, quando a palavra de ordem fosse objetividade, era impositivo rejeitar o uso de metáforas e de outras figuras de linguagem recorrentes no texto poético.

Assim concebidas, pouca ou nenhuma atenção lhes eram dirigidas enquanto fenômeno cognitivo ou sociocognitivo. Em 1980, porém, com o lançamento da obra *Metaphors we live by*, Lakoff e Johnson trouxeram à tona a ideia de que o uso de nossas expressões linguísticas está intimamente atrelado à forma como nós concebemos o mundo nas mais diversas experiências corpóreas. Em outras palavras, os autores fundaram o entendimento de que “... a maior parte do nosso sistema conceptual é metaforicamente estruturado, isto é, que os conceitos, na sua maioria, são parcialmente compreendidos em termos de outros conceitos”. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 127). Nesse sentido:

Os sujeitos que utilizam o sistema linguístico são receptores que processam as informações e geram saídas, baseadas em princípios gerais que são estabelecidos pelos próprios indivíduos, numa incansável atividade diária de interação comunicativa. (ESPÍNDOLA, 2006, p. 107).

Dessa perspectiva, então, as expressões linguísticas são derivadas de processos engendrados na mente – ditos figurativos (LAKOFF, 1987) – que se correlacionam com o contexto social no qual são produzidas. Logo, tais expressões não dispõem de significados primários; pelo contrário, representam ‘pistas’ para o processamento de diferentes significados pelos usuários.

No fundamental, para os referidos estudiosos, compreender o mundo significa processar correspondências entre aspectos similares, que são perceptíveis em termos de domínios experienciais distintos, a saber: um *domínio-fonte* (das experiências mais concretas) e um *domínio-alvo*, em que o primeiro desses é mapeado sobre o segundo. Trocando em miúdos, os falantes, apesar de, em geral, não se darem conta de que estão diante de mapeamentos entre domínios con-

ceptuais, empregam as experiências mais concretas para falarem das mais abstratas.

Para validarem essa convicção, Lakoff e Johnson (2002) subcategorizam algumas das formas metafóricas conceptuais existentes, entre as quais é possível citar uma que é bastante viva na cultura ocidental: DISCUSSÃO É GUERRA, tendo em vista a sua presença numa grande variedade de construções linguísticas (como em *Seus argumentos são indefensáveis, Ela atacou todos os pontos fracos da minha argumentação, Suas críticas foram direto ao alvo, Destruí sua argumentação, Jamais ganhei uma discussão com ele* e outras). Conforme esses autores, então, mesmo não havendo “... batalha física há uma batalha verbal, que se reflete na estrutura de uma discussão – ataque, defesa, contra-ataque etc” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 47). Mais objetivamente,

Discussões e guerras são coisas completamente diferentes – discurso verbal e conflito armado – e as ações correspondentes são igualmente diferentes. Mas DISCUSSÃO é parcialmente estruturada, compreendida, realizada e tratada em termos de GUERRA. O conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e, em consequência, a linguagem é metaforicamente estruturada. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 48)

Segundo esses autores, há três categorias distintas de metáforas conceptuais da nossa vida diária: a) *estruturais*: estruturam um conceito em termos de outro, sendo responsáveis pela organização do nosso sistema conceptual; b) *orientacionais*: ligam-se à orientação no espaço, organizando um sistema de conceitos em termos de outro a partir de nossas experiências culturais e físicas; e c) *ontológicas*: transformam conceitos abstratos em entidades – coisas ou seres (animais ou humanos).

De modo geral, conceptualizações desse tipo representam informações – arquivadas na mente do falante por meio da relação que mantém em sua vida social – a serem usadas na construção dos sentidos das formas linguísticas. Logo,

os significados não são propriedades das palavras, mas construções que se atualizam na mente dos sujeitos, em correlações que se estabelecem entre a forma manifesta e os contextos nos quais a interação ocorre. O contexto determina qual domínio está ativo e, importando para a construção do significado as informações ali armazenadas, podemos construir o significado do enunciado manifesto. (CHIAVEGATTO, 2002, p. 148)

Fica claro, com base nessa afirmação, que uma expressão linguística X tem o seu significado demarcado a partir de sua relação com o contexto que o ocasiona. Parafraseando: o contexto determina o domínio cognitivo a ser ativado e, nesse sentido, a polissemia também se explica por essa característica, representando um processo ativador de correspondência entre um sentido básico de uma palavra/expressão e suas extensões.

Se apelarmos aqui a uma retrospectiva histórica, a informação é precisa: a partir da célebre dicotomia *langue/parole* proposta por Saussure (1998), a atenção dos linguistas voltou-se ao exame da primeira, sendo a *parole* (fala) excluída dos trabalhos linguísticos. Grosso modo, pode-se dizer que “... as sentenças sempre foram tratadas como coisas, e as estruturas como depósito” (CHIAVEGATTO, 2002, p. 168).

Como bem lembra Chiavegatto (2002), deve-se a Chomsky a inserção de um estudo linguístico centrado nos aspectos mentais. Por outro lado, sabe-se que, embora a definição de competência – capacidade inata que o falante/ouvinte tem de entender um número infinito de frases – de Chomsky (1975) já remeta à presença do sujeito, o considera como um falante ideal, inserido numa comunidade linguística homogênea. Assim, apesar de não negar a existência do sujeito, a Gramática Gerativa descrevia a competência de um sujeito alheio à fala.

A par da ideia de que entender o funcionamento das línguas prescinde de uma integração entre a cognição e o social, o Sociocognitivismo considera que o

... fenômeno linguístico não seria tão autônomo em relação aos demais processos que permitem apreender experiências e transformá-las em algum tipo de linguagem. O sujeito falante, *locus* privilegiado no qual o processo ocorre, é um ser social. (CHIAVEGATTO, 2002, p. 168).

Daí a sua posição intermédia – no sentido de postular uma análise que vise contemplar as duas faces de uma mesma moeda – no trato com a linguagem.

Grosso modo, a par dessa linha de pensamento, dá-se relevância à ideia de que há motivações sociocognitivas e culturais presentes no processo de construção de leitura e de produção de textos pelos editores de uma revista, a partir da constatação de metáforas

conceptuais (estruturais, orientacionais ou ontológicas) presentes na matéria especial dos 10 anos da *Perfil*. Como aponta Sardinha (2007), “As metáforas estão presentes na linguagem da imprensa de forma marcante. Elas são particularmente visíveis em textos de columnistas, que as usam para criar um estilo próprio” (137).

3. *Material de análise: discussões gerais*

A apreciação de metáforas no âmbito de uma revista com edição comemorativa reacende uma discussão sobre a forma tradicional de observar este fenômeno sociocognitivo. Isso porque, se antes a metáfora era vista tão somente como linguagem de rebuscamento, com os estudos desenvolvidos por Lakoff e Johnson, nos anos de 1980, passou a ser foco de análise nas manifestações linguísticas da linguagem ordinária.

Ora, na linguagem da imprensa, como destaca Sardinha (2007), as metáforas conceptuais funcionam como ativadoras de um estilo próprio de quem produz a mensagem. Na realidade, cada dia com mais força, fica comprovado que

As metáforas são recursos retóricos poderosos e são conscientemente usados por políticos, advogados, jornalistas, escritores e poetas, entre outros, para dar mais ‘cor’ e ‘força’ a sua fala e escrita. Elas também são meios econômicos de expressar uma grande quantidade de informação. Ao mesmo tempo, são um modo simples de expressar um rico conteúdo de ideias, que não poderia ser bem expresso sem elas. As metáforas também criam uma relação de proximidade com o ouvinte, o leitor ou a plateia, pois ao ‘entender’ a metáfora, o leitor passa a ser cúmplice do falante. (SARDINHA, 2007, p. 13-14)

A revista *Perfil*, lançada no dia 26 de janeiro de 1998 no município de Itabaiana-SE, não escapa a essa feição, pelo contrário, deixa transparecer, desde o momento do seu nascedouro até a atualidade, o realce de metáforas conceptuais as mais diversas e estas contribuem sensivelmente para a criação do estilo do responsável pela matéria, dando contornos distintos às belezas culturais e, principalmente, aos potenciais turísticos das cidades do interior sergipano destacados no corpo de suas matérias.

Na sua primeira edição, aproveitando-se da prévia da Micarana (carnaval fora de época dos itabaianenses), a revista propunha-se

a divulgar os fatos importantes e genuínos do interior do Estado de Sergipe validando o uso de metáforas conceptuais de modo bem viável, como em (1) "... *enchendo* de orgulho os itabaianenses através da sua história de luta e perseverança". (*PERFIL*, 2008)

Nesse excerto, percebe-se já de frente a presença da metáfora do *recipiente*, ou seja, aquela por meio das qual "conceitualizamos muitas coisas concretas ou abstratas como sendo recipientes (...) nosso corpo pode ser visto metaforicamente como um recipiente para as emoções" (SARDINHA, 2007, p. 120). Nesse exemplo, o corpo é visto como um recipiente para os sentimentos (orgulho e alegria).

Do que se sabe, a revista é a única que tem como foco retratar os fatos do interior de Sergipe e, se a princípio se limitava a mostrar o cotidiano da sociedade itabaianense, aos poucos passou a centrar sua atenção para os demais municípios do interior sergipano. No início, tinha em média 20 páginas e a era tiragem era de 2000 revistas, hoje esses números foram em muito acrescidos: 60 páginas, 12.000 exemplares, respectivamente. Vale frisar, inclusive, que a revista conta hoje, também, com uma página na internet (www.revistaperfil.com.br).

Do ponto de vista da formatação, apenas as capas e poucas matérias internas eram registradas em cores variadas, sendo a sua maior parte feita em papel apergaminhado com fonte azul e/ou preta. Agora, a revista apresenta um conjunto variado de cores e muitas figuras em todas as suas seções. Divide-se em três partes principais: i) *Seções*: Converse com o leitor, Entrevista, Registrando, Especial, Espaço literário, Sociedade, Cinema, Perfil Marketing, Garota Perfil, Balada; ii) *Cidades*: Dorcas, Itabaiana, Lagarto, Glória, Aracaju, Malhada e Pinhão; iii) *Colunas*: Saúde, Empreender, Comportamento, Ponto de vista e Contos e causos.

Como dito antes, em 2008, a revista *Perfil* fez aniversário de 10 anos de circulação e sua reportagem de capa, 100, nº 2, Especial – 10 anos, reuniu todas as capas das edições anteriores, de modo a fazer uma retrospectiva do trabalho prestado à comunidade do interior sergipano. Assim caracterizada, apresenta 11 seções distintas:

1998 O início de tudo. Nasce a *Perfil*, uma revista com um propósito de mostrar, a princípio, as belezas culturais e, principalmente, os potenciais turísticos da cidade de Itabaiana;

- 1999 Revista *Perfil* recebe título de Colaborador do Movimento Lojista.** A *Perfil* e os primeiros sinais de um jornalismo moderno;
- 2000 Dois anos de trabalho produtivo.** Novas mudanças, com o que há de mais novo, em conceito de diagramação, dando uma nova cara a revista que continua sendo a maior e agora, mais moderna, do interior sergipano;
- 2001 *Perfil* alcança novos horizontes e alcança todo o Estado.** O objetivo agora é crescer e alcançar novas cidades. O limite? O mundo;
- 2002 Revista *Perfil* recebe o título de “Honra ao Mérito”.** O ano de 2002 foi marcado pelas homenagens à seriedade e imparcialidade com que a *Perfil* divulgava o dia-a-dia dos sergipanos;
- 2003 Cinco anos difundindo valores e cultura.** Com os olhos postos no futuro e um sentimento de maior idade, a *Perfil* leva até os leitores cada vez mais informação e entretenimento a serviço da cultura do nosso Estado;
- 2004 Com 59 edições a revista *Perfil* já se torna um marco.** Há seis anos a revista reflete de maneira mais viva e aguda o que está acontecendo ou está para acontecer no Estado e no país;
- 2005 As mudanças visíveis permitem a chegada ao exigente mercado editorial aracajuano.** A *Perfil* continua a investir num elenco de colunistas que se expande. Inclui nomes como o do conselheiro empresarial Luis Marins, que muitos sergipanos conhecem através das páginas da revista;
- 2006 Revista *Perfil* completa oito anos de dedicação e trabalho.** Em 2006, a *Perfil* é mais que um projeto consolidado cujo desafio a partir de então é ampliar sua distribuição aumentando a credibilidade que o leitor já demonstra ter pela revista;
- 2007 Nove anos de liderança consolidada e público maior.** Em 2007, a *Perfil* exibe a força popular. Aumenta a participação do comércio sergipano e o leitor é nosso maior colaborador;
- 2008 *Perfil*: à frente do seu tempo e gerando frutos.** Chegamos a 2008. A revista continua sendo um marco, fazendo história, e atingindo 100 edições em uma década de registro e fatos.

Pela exposição da reportagem de capa acima discriminada, vê-se o quão fecunda parece ser a edição especial para observação do estatuto das metáforas conceptuais inerentes aos enunciados inscritos nas reportagens, afinal, funcionam como instrumento natural do jornalista para estruturar seu pensamento. Nos comentários acima, por exemplo, podemos reconhecer uma metáfora bastante recorrente: MAIOR É MELHOR: (2) "Em 2006, a *Perfil* é mais que um projeto consolidado cujo desafio a partir de então é *ampliar* sua distribuição aumentando a credibilidade que o leitor já demonstra ter pela revista" (*PERFIL*, 2008).

Decorre dessa singularidade a escolha de apenas essa reportagem de capa da edição especial dos 10 anos da *Perfil* para servir de *corpus* ao desenvolvimento do presente projeto de pesquisa citado na seção 1, já que congrega todas as outras manchetes veiculadas nos demais anos de circulação e, por isso, ao tempo que destaca a importância e dimensão desse trabalho junto à sociedade sergipana, mobiliza diferentes tipos de metáforas conceptuais, traduzindo um estilo peculiar de organização discursiva.

A análise até então realizada voltou sua atenção para a identificação das categorias conceptuais destacadas em Lakoff e Johnson (2002), a saber: *estruturais*, *orientacionais* e *ontológicas*, tratadas na seção 2. O resultado global deste primeiro rastreamento pode ser conferido no seguinte quadro:

Metáfora	Tipo	Ocorrência
A <i>PERFIL</i> É UM SER VIVO	Ontológica/personificação	49
RECIPIENTE	Ontológica	4
MAIS É MELHOR	Estrutural	18
MENOS É MELHOR	Estrutural	1
MAIOR É MELHOR	Estrutural	27
BOM É PARA BAIXO	Orientacional	1
MUDANÇA É MOVIMENTO	Estrutural	16
SURGIR É INOVAR	Estrutural	5
VIDA É GUERRA	Estrutural	2

Quadro nº1: Distribuição das metáforas nas capas

Como podemos constatar, há um número significativo de expressões metafóricas, um total de 49 ocorrências, que são manifestas por meio de uma personificação: **A *PERFIL* é um ser vivo**. Paradoxalmente, há apenas 1 (uma) ocorrência da metáfora orientacional

Bom é para baixo. Vale destacar, ainda, o uso irreverente do verbo “surgir” como forma de destacar as inovações que a revista trouxe e traz para o estado de Sergipe. Daí a menção à metáfora conceptual **Surgir é inovar** no quadro acima. A propósito desse peculiar, também a metáfora do movimento (correspondência entre a percepção do movimento e a consciência de uma transformação na circunstância dos eventos no mundo, como em “... a *Perfil* deu mais um grande salto...”) é realçada com o objetivo de mostrar as transformações que a revista passou no campo editorial.

No mais, vale reafirmar que a identificação dessas metáforas no *corpus* demonstra o quanto estas estão presentes no texto publicitário e, por que não dizer, no cotidiano, sem que nos apercebamos disso. Como destacam Lakoff e Johnson, estamos sempre “conceituando uma coisa em termos de outra (2000)”. Isso, sem dúvida, não se subordina à condição de “ornamento” ou recurso estilístico, porque está arraigado no nosso sistema conceptual e se define culturalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

2008. Retrospectiva: matéria completa dos 10 anos com todas as capas. *Perfil*, 100, ano 11, nº2, Edição Especial – 10 anos.

CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. Gramática: uma perspectiva sociocognitiva. In: *Pistas e travessias II*. Bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. pp. 131-212.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado, 1975.

ESPÍNDOLA, Lucienne. Metáforas conceptuais em editoriais com tema sobre economia. In: *Revista do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE*. João Pessoa, vol. 08, ½, 2006.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. (Coordenação de tradução: Maria Sophia Zenotto). Campinas: Mercado de Letras, 2002. (Coleção As Faces da Linguística)

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola; - (lingua[gem]; 24), 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 17 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

www.revistaperfil.com.br. Acesso em: 27 de março de 2009.

MULTIMODALIDADE E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE SOCIAL EM MANCHETES JORNALÍSTICAS

Michelle Martins de Mattos Rangel
michellemichellinha@hotmail.com

1. Introdução

A manchete jornalística se configura em um gênero multimodal, ou seja, em sua constituição estão envolvidos mais de um código semiótico. Conforme é sabido, toda manifestação semiótica constitui um texto envolvido por um discurso que é orientado dialeticamente por uma prática social.

Discurso é considerado por Fairclough (2001) o uso social da linguagem, nas suas palavras: “é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (p. 91). Essas significações e construções da realidade através da prática discursiva, na concepção de Fairclough (*ibidem*), é a ideologia, que se constitui em várias dimensões das formas/sentidos.

Uma das funções presentes no discurso é a identitária, que diz respeito “aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso” (FARICLOUGH, 2001, p. 92). A identidade social, adverte Moita Lopes (2003), não tem nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa, ou seja, identidade pessoal, mas são as marcas sócio-históricas dos interlocutores.

Feita as considerações acima, cabe dizer que a proposta deste trabalho é realizar uma análise que contemple a manchete jornalística em sua multimodalidade, ou seja, nos diferentes códigos semióticos que a constituem buscando perceber as ideologias e construções de identidades sociais que permeiam o texto. Dessa forma compreendemos que não somente o texto verbal, mas

As imagens também produzem e reproduzem relações sociais, comunicam eventos ou questões e interagem com o espectador com força semelhante à do texto linear, além de serem dotados de mensagens organizadas e estruturadas independentemente deste (KRESS e VAN LEEUWEN, 2000, p. 200 *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 21).

2. *Destaques da análise multimodal*

Segundo Pimenta e Santana (2007), dentro da multimodalidade por causa da multiplicidade de conhecimentos constituídos de estruturas sociais diversas, deve-se levar em conta uma análise de múltiplas categorias, a saber, o *design*, a produção e a distribuição.

O *design* refere-se aos usos e combinações dos recursos semióticos a partir das convenções e conhecimentos socialmente construídos, sendo modificados somente numa interação social. A produção é a articulação do texto, o modo como foi organizada a expressão do *design*. A distribuição diz respeito a como será veiculado, se é para ser comercializado ou funcionar apenas como linguagem na interação (VAN LEEUWEN 2001, *apud* PIMENTA e SANTANA: 2007).

3. *O gênero manchete jornalística*

Visto que neste trabalho nosso foco são as manchetes jornalísticas, teremos algumas considerações sobre este gênero. Vale dizer que as pontuações aqui apresentadas resultam da nossa percepção a partir da pesquisa e desenvolvimento deste trabalho. Entretanto, antes de nos determos neste gênero especificamente cabe apresentar o conceito de gênero a que estamos atrelados.

Compreendemos, segundo Bakhtin ([1979, 1992] 2000: 279), que gêneros discursivos são “*tipos relativamente estáveis* de enunciado” (grifos no original), e com Marcuschi (2002, p. 19) que “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, contribuindo “para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”, constituindo-se “entidades sócio-discursivas e formas de ação social”.

Importante evidenciar o posicionamento teórico de Marcuschi (2002, p. 20) quando diz que “os gêneros textuais caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”. Porém isto não quer dizer que devemos desconsiderar a forma, mas sim que

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

nem sempre a forma determina um gênero. Na verdade, o suporte ou a função muitas vezes o determinará.

Dessa forma, acreditamos que não é apenas o padrão linguístico que vai determinar uma manchete. Se fosse assim acreditamos não poder considerar como tais as manchetes que serão analisadas neste trabalho, uma vez que subvertem o dito padrão linguístico do jornal, a norma culta escrita, além das ditas fundamentações desta linguagem, a objetividade e imparcialidade.

O enunciado de um gênero reflete sua condição específica de produção, além de sua finalidade pré-determinando seu conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, [1979, 1992] 2000). As manchetes jornalísticas estão na primeira folha dos jornais, tendo como função apresentar as notícias mais importantes do jornal resumidamente colocando-as em destaque. Esse destaque pode vir pela fonte, pelo layout, pelas imagens, pela sua disposição na capa, ou mesmo pela sua construção textual. Dentre todas as manchetes que compõem uma capa de jornal sempre existe a que irá receber um destaque maior, dada a relevância de sua notícia. Ora, essa relevância varia de jornal para jornal, uma vez que cada um tem sua intenção comunicativa, seu público alvo. Todavia, podemos dizer que, para todos os jornais, a manchete funciona como uma espécie de propaganda da publicação.

Aproveitando o estudo de Corrêa (2002) sobre a linguagem jornalística e redirecionando-o para o gênero em questão, naquilo que lhe é pertinente, podemos dizer que as manchetes, em sua grande maioria, são constituídas de orações curtas, em ordem direta, sem rebuscamento e inversões sintáticas. Outro dado da construção textual é a falta de ponto final, a manchete funciona como um título que promove a notícia ou reportagem no interior do jornal por isso não é pontuada, a não ser em casos de pergunta. A pontuação final só ocorre nos pequenos textos que compõem algumas manchetes, o *lead*. É preciso dizer que o título da notícia não precisa ser o mesmo divulgado na manchete.

Como o jornal trata de assuntos da atualidade, via de regra os verbos das manchetes estão no presente. Para a informação ser precisa, as manchetes, geralmente, apresentam os elementos que contextualizam os fatos respondendo a perguntas: como? o quê? onde? quem? quando? por quê?. Como as manchetes apresentam as notícias do interior do jornal, elas sempre apresentam a numeração da página onde o leitor poderá encontrá-la na íntegra.

Cabe dizer, finalmente, que a partir da nossa reflexão sobre este gênero compreendemos que a manchete é constituída pela chamada, pelo *lead* e as imagens associadas.

4. Análise

Duas manchetes constituirão nosso *corpus* de análise neste trabalho, ambas de jornais do Rio de Janeiro, *Meia Hora de Notícias* e *Expresso da Informação*, respectivamente.



Estamos diante de uma manchete em que a imagem reflete o momento da operação policial, fazendo parecer que o leitor está presente testemunhando o acontecimento. Nota-se nitidamente o nome da instituição “*Polícia*” identificando o agente da ação. O texto “*Tráfico pede penico em Manguinhos*” ao final da imagem vem dialogar com a mesma mostrando que a atitude de repressão do policial faz o provável marginal recuar e render-se levantando suas mãos. Deste modo, a polícia está sendo apresentada aos leitores, através da imagem e do texto mencionado, como aquela que age com intrepidez reprimindo as forças contrárias à lei, de tal forma que aqueles que estão à margem se amedrontam e “*pedem penico*”.

¹ Manchete publicada no jornal *Meia Hora de Notícias* no dia 13 de maio de 2009, ano 4, nº 1.315.

Na parte direita vemos uma lista de dados que correspondem aos resultados da operação seguida da expressão em destaque “*É muita pressão!*”. Essa expressão vem a ser uma voz anônima que re-significa a lista anterior. A lista deixa de ser apenas uma exposição dos resultados da ação policial em Manguinhos, para vir a ser sinônimo de eficiência policial e(m) ameaça ao tráfico local, reforçando a construção de uma imagem positiva da polícia.

A maneira como o discurso foi construído faz com que a leitura que se fará seja direcionada, o leitor é levado a assimilar o discurso ideológico ali veiculado. Ou seja, a polícia está agindo competentemente, conseguindo controlar o tráfico.

Podemos perguntar por que se faz necessário veicular esse tipo de discurso. Ora, se através do discurso construímos os sistemas de conhecimento e crença de uma sociedade, (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91) construímos então um fato social². Consequentemente, se esses discursos tornam-se fato social, mantém-se a mesma prática social, política e ideológica. Além disto, tal construção discursiva tem a função de resgatar a confiança da população na instituição policial, já que estamos falando de uma cidade, Rio de Janeiro, assolada pela violência e repleta de declarações acerca de policiais corruptos.

² Compartilhamos da definição de fato social apresentada por Charles Bazerman (2005), “fatos sociais são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação. As pessoas, então, agem como se esses fatos fossem verdades” (p. 23).

TROPA DE ELITE, OSSO DURO DE ROER



BOPE ACABA COM FARRA DE BANDIDOS EM APÊ DE LUXO

RICARDO LACERDA



Homens de preto saíram aplaudidos em Niterói: eles salvaram três senhoras do assalto e mandaram os fanfarrões para o xadrez. **PÁGINA 3**

PABLO J. JACOB



3

Esta manchete apresenta novamente uma operação policial desta vez realizada pelo Bope, considerado o grupo de elite da polícia militar, no combate a um assalto em um prédio residencial. As imagens divulgadas narram a sequência dos fatos, apresentam em maior destaque o Bope equipado, chegando ao local, já que estão seguindo em direção ao que identificamos como a portaria do prédio. A próxima imagem apresenta a vítima que acreditamos já socorrida, pois está acenando da janela do apartamento com uma expressão de tranquilidade. Depois, a imagem dos assaltantes detidos na delegacia. Apenas pela leitura das imagens, dada as suas disposições, se faz possível compreender que se trata de uma ação policial em que a vítima foi protegida e os marginais punidos. O propósito discursivo

³ Manchete publica no jornal *Expresso da Informação* no dia 6 de junho de 2009, ano IV, nº 990.

desta sequência de imagens é contribuir para a construção de uma crença e uma identidade sobre o Bope enquanto uma polícia bem equipada, como bem podem ser vistas as armas, e altamente preparada para as operações mais melindrosas, “*salvaram três senhoras e mandaram os fanfarrões para o xadrez*”.

O texto da manchete, posto em evidência pela cor amarela no fundo preto e pelo tamanho da letra, tem por função apresentar o Bope como aquele grupo da força policial que chega para impor ordem e o respeito, para fazer valer a lei, visto que “*acaba com a farra⁴ dos bandidos*”, ou seja, com uma festa indisciplinada. Desta forma, enaltece a imagem destes militares.

A frase que abre a manchete “*Tropa de Elite, osso duro de roer*” é uma intertextualidade com o refrão da música tema do filme “Tropa de Elite” e se faz presente para trazer a lembrança do leitor quem é o Bope. Ou seja, vai retomar a formação e o treinamento desta equipe focado na obra cinematográfica. A intenção discursiva é promover grandemente os policiais reforçando a identidade confiável que vem sendo construída na mídia sobre os mesmos.

Como podemos perceber, nesta manchete também há uma manipulação discursiva que visa contribuir para a construção de um sistema de crença em que a polícia militar volte a ter a credibilidade atualmente questionada pelos rumores de corrupção, despreparo e falta de recursos.

5. *Considerações finais*

A construção multimodal das manchetes dos jornais *Meia Hora de Notícias* e *Expresso da Informação* acima analisadas veiculam um discurso manipulador, dado que impõem ao leitor uma leitura pronta, direcionada, monitorada não permitindo o mesmo refletir, questionar, criar as suas próprias opiniões como pôde ser observado.

⁴ Segundo o dicionário Aurélio, farra significa festa licenciosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, N. C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *Linguagem e comunicação social: visões da linguística moderna*. São Paulo: Parábola, 2002.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- MOITA LOPES, Luís Paulo da. Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais. In: _____. (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.
- OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 9. nº 1, jan./jun. 2006, p. 15-39.
- PIMENTA, Sônia M. O. & SANTANA, Carolina D. A. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: MATTE, Ana Cristina Fricke. (Org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007, p. 153-173.

“NEGRÃO DE MARIA” & “QUERIDINHO”: O TRATAMENTO PRONOMINAL EM CARTAS AMOROSAS DA FAMÍLIA PENNA

Rachel de Oliveira Pereira (UFRJ)
oliveira.rpereira@gmail.com

1. Apresentação

O presente trabalho orienta-se para o estudo da forma pronominal de tratamento *você* na posição de sujeito, em oposição à forma *tu*, em cartas familiares, no início do século XX.

Com base em outros estudos, propõem-se na atual fase da pesquisa, investigar a utilização do pronome *tu* em variação com a forma *você*, com base em um *corpus* composto por cartas pertencentes à família Penna.

Pretende-se com esta amostra, analisar a variação entre *você* e *tu*, na posição de sujeito entre casais pertencentes a gerações distintas, procurando observar se há alguma mudança no que se refere ao tratamento entre as gerações de pais e filhos.

O trabalho levará em conta os pressupostos teóricos da teoria variacionista quantitativa laboviana (LABOV, 1994), visando identificar os fatores linguísticos e extralinguísticos que determinam o uso dos pronomes de tratamento de referência a segunda pessoa no período em questão.

2. Amostra utilizada

O *corpus*¹ utilizado para esta análise é constituído por 63 cartas² trocadas entre dois casais da Família Penna. Esta família é ori-

¹ Material transcrito e editado em formato *fac-símile*.

² Grande parte do material foi coletada no Arquivo Nacional. Possui o nome de Affonso Penna e Affonso Penna Júnior e possui como código de referência BR AN,RIO ON e BR AN,RIO OO, respectivamente. Outra parte foi cedida gentilmente por Affonso Augusto Moreira Penna, bisneto de Affonso Penna e neto de Affonso Penna Júnior.

unda de Santa Bárbara, interior de Minas Gerais. Affonso Penna é o descendente mais ilustre: graduou-se em Direito pela USP e teve importante vida política, consagrando-se Presidente da República. Casou-se com Maria Guilhermina, com quem teve nove filhos. O primogênito é Affonso Penna Júnior, ou Affonsinho, como é carinhosamente chamado pelos seus familiares.

Affonso Penna Júnior graduou-se em Direito pela Faculdade de Direito de Belo Horizonte e também teve uma vida política importante: foi deputado estadual duas vezes por Minas Gerais, Ministro da Justiça e foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras. Casou-se com Marieta Pinto, com quem teve sete filhos.

O *corpus*, portanto, é composto por 46 cartas trocadas entre o casal Affonso Penna e Maria Guilhermina Penna, entre os anos de 1900 a 1907. E mais 17 cartas trocadas entre o casal Affonso Penna Júnior e sua esposa Marieta Penna, no período que vai de 1905 a 1919.

3. *Descrição geral das formas de tratamento nas cartas da Família Penna*

Durante a análise das cartas, foram consideradas como P2 as formas relacionadas à segunda pessoa do singular, sendo elas e como P3 as formas relacionadas à terceira pessoa.

O objetivo é verificar se prevalecem formas relacionadas a P2 (*tu*) ou P3 (*você*) nessas cartas de fins do século XIX e início do XX. A tabela a seguir apresenta a distribuição geral das formas de P2 e de P3 no *corpus*:

Família Penna			
	TU (P2)	VOCÊ (P3)	TOTAL
Ocorrência	603	79	682
Porcentagem	88%	12%	100%

Tab. 1: Dados gerais encontrados nas cartas da Família Penna

A tabela mostra que do total de dados, 88% dos casos constituem exemplos de segunda pessoa gramatical, totalizando 603 ocorrências. As formas de terceira pessoa, por sua vez, totalizaram 79 ocorrências, que correspondem a 12% dos dados. Desta forma, pode-se verificar que o *tu* íntimo é predominante, conferindo uma maior informalidade às cartas.

Na análise das formas de P2 e P3 foram controlados diferentes fatores. O primeiro deles foi a categoria gramatical, como o pronome reto, os pronomes complemento preposicionados e não preposicionados, pronome possessivo e também as desinências verbais relacionadas às 2^a e 3^a pessoas do singular no imperativo ou não. Outro fator analisado foram os tipos de sujeito - nulo ou pleno - e sua concordância com o verbo foram outro ponto de análise.

Na análise de regra variável com todos os dados de *tu* e *you* levantados, foram selecionados cinco grupos de fatores: o grupo categoria gramatical, o grupo parte da carta, o grupo carta predominante de *tu* ou *you*, o grupo gênero e o grupo geração. O valor de aplicação é *tu*.

Vejamos agora os resultados referentes à utilização das formas de tratamento em função da categoria gramatical.

4. A implementação de *you*: distribuição geral dos dados

Como ponto de partida para a descrição do *corpus* em análise, foi observada a ocorrência das formas de tratamento em função dos subtipos de pronome e formas desinenciais. Seguem os resultados:

Categoria Gramatical	N/T	%	P.R.
Pronome Oblíquo Preposicionado	61/62	98%	0.85
Pronome Oblíquo sem Preposição	192/194	99%	0.79
Pronome Possessivo	169/179	94%	0.59
Verbo não imperativo	155/168	92%	0.34
Pronome Reto	1/7	14%	0.11
Verbo Imperativo	25/72	35%	0.01

Tab. 2:

Subtipos de pronomes e formas verbais localizados nas cartas da Família Penna
***Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, Nº 2, t. 2**

De acordo com a tabela apresentada, observa-se que as formas de P2 apresentam-se com maior frequência em quatro das seis categorias analisadas, a saber: 98% de pronome oblíquo preposicionado, 99% de pronome oblíquo sem preposição, 94% de pronome possessivo e 92% de verbo não imperativo. Estes resultados corroboram com a hipótese de Lopes e Machado (2005), na qual se defende que a inserção de *você* no quadro pronominal se implementa paulatinamente em alguns contextos mais do que outros.

Através da análise do peso relativo, verifica-se o favorecimento de formas de P2 como pronomes complemento preposicionados (.85), pronomes complemento não preposicionados (0.79) e pronomes possessivos (.59).

Duas categorias em especial nos chamaram a atenção: primeiramente o pronome oblíquo com preposição, porque pela primeira vez esta categoria favorece a utilização de *tu* e não *você*, como é recorrente em outros trabalhos. Já a categoria pronome possessivo apresenta um peso relativo não muito alto, apesar de ainda favorecer a forma *tu*. Cabe ressaltar que em outros trabalhos, como Lopes, Rumeu e Marcotulio (2010), esta categoria não podia ser analisada através do peso relativo porque favorecia o pronome *tu* totalmente, não havia variação. Este resultado poderia ser um indício de que a forma *seu/sua* já era mais recorrente no sistema.

A tabela evidencia também que embora a categoria verbo não imperativo tenha alta porcentagem de utilização – 92% – como forma de P2, o peso relativo aponta um desfavorecimento (0.34) à utilização de *tu*, juntamente com as categorias pronome reto (0.11) e verbo imperativo (0.01), como podemos ver nos exemplos abaixo:

- (1) Se não **tiver** levado o cartão / da Gita, entregue este. (Carta de Maria Guilhermina Penna para Affonso Penna, em 31/12/1901)
- (2) Continue a escreval-as assim, minha Negrinha, pois bem sabe que / **você** é a unica, razão e o unico encanto de mi- / nha vida atribulada. **Você** e os [meus] filhi- / nhos, parte da minha alma. (Carta de Affonso Penna Júnior para Marieta Penna, em 16/03/1919)
- (3) Muitos beijos a todos / e **receba** uma abraço da / tua so tua / G. (Carta de Maria Guilhermina Penna para Affonso Penna, em 12/03/1900)

Em síntese, os resultados parecem indicar o início da formação de um paradigma pronominal que reflete um sincretismo entre a segunda e a terceira pessoas do singular. A partir de agora serão analisados os dados relativos ao sujeito, uma vez que a distribuição da posição plena ou nula do sujeito mostrou-se polarizada entre *você* e *tu*, na maioria dos trabalhos e análises feitos até então. Interessa-nos, nesse momento, observar os dados de sujeito para verificar se, nesse contexto, a forma *você* já ocupa os mesmos espaços funcionais de *tu*.

4.1. Você e tu na posição de sujeito

Foram, assim, controladas as categorias plena e nula. Os resultados seguem na tabela abaixo:

Tipos de sujeito	Tu	Você	Total
Nulo	174 75%	59 25%	233
Pleno	6 50%	6 50%	12
Total	180 74%	65 26%	245

Tab. 3: Tipos de sujeito

A tabela evidencia que *tu* sujeito é mais utilizado pela família Penna, com o índice de 74%. Cabe ressaltar que em fins do século XIX e início do século XX, o português ainda era uma língua de sujeito nulo (Duarte, 2005) e as formas de tratamento empregadas, em contextos de maior intimidade, eram as formas de P2 como sujeito não preenchido, o que explica a maior utilização de *tu* sujeito pela família Penna. Vejamos alguns exemplos das utilizações de sujeito nulo:

- (4) Creio que por esquecimento **deixaste** / ficar aqui uns papeis de que **precisas** / talvez. São uns abaixo assignados aos / Juizes de direito. Si realmente **careceres** / delles **manda**-me dizer para que eu / [inint] os remetta pelo correio. (Carta de Marieta Penna para Affonso Penna Júnior, em 12/04/1905)
- (5) Eu escrevi a / Mamãe pedindo me avisar com ante- / cedencia, pois devo estar ao lado delas para / confortal-as, não **acha**? Nem eu teria /

socego, aqui de longe. (Carta de Affonso Penna Júnior para Marieta Pinto, em 16/03/1919)

A tabela também mostra que no que diz respeito ao sujeito pleno, *tu* e *você* possuem a mesma porcentagem de utilização: 50% para cada um. Em outros trabalhos realizados³, a forma *você* é favorecida pelo preenchimento da posição de sujeito. O empate pode aqui se dever pelo caráter amoroso das cartas que exigiriam o preenchimento desta posição, visto que o pronome daria destaque ao referente. Abaixo seguem alguns exemplos desta ocorrência:

- (6) Tinha andado / em verdadeira [dobadoma]; mas o coração / está longe, bem longe do Rio: **tu sabes** em poder / de quem elle se acha. (Carta de Affonso Penna para Maria Guilhermina Penna, em 15/05/1906)
- (7) Que sacrificio estou fazendo, santo / Deus! longe de ti e dos filhos, e / fazendo te tam- / bem soffrer! **tu** [inconsiente], sacrificada pela / carreira que adoptei! perdoa me, / perdoa me, / querida e adorada Esposa, attendendo à [puresa] de / minhas intenções, ao patriotico intuito que / me inspirou! (Carta de Affonso Penna para Maria Guilhermina Penna, em 21/06/1906)

Considerando-se as formas de P3, os casos de sujeito pleno são os que mais favorecem a sua realização, conforme os exemplos a seguir:

- (8) Fiquei desesperado, pois as saudades / são lascinantes, tanto mais quente **você tem** / guardado um silencio de martyrisar... (Carta de Affonso Penna Júnior para Marieta Penna, sem data)
- (9) Suppo- / nho não ser a primeira que **você** me **escreveu**, pois fala / de doença de Affonso com causa já sabida / e, quando eu sahi, elle estava bom. Calculo / como **você fica** nervosa e afflictta com estas / cousas. (Carta de Affonso Penna Júnior para Marieta Penna, em 17/11/1913)

O fato de *você* estar ainda se estabelecendo no sistema e não ser uma forma tão corriqueira utilizada quanto o *tu*, nos leva a crer que a forma *você* acaba favorecendo o preenchimento da posição de

³ Ver Pereira (2008, 2009), Rumeu (2008), Lopes & Machado (2005).

sujeito, visto que, por ainda não estar totalmente estabelecida no sistema, sua supressão não era corriqueira.

Vejamos o exemplo extraído de uma carta de Maria Guilhermina Penna, em que a mescla de tratamentos numa mesma carta é vista na concordância verbal:

- (10) Se **tu achar** ahi uns berloques en- / graçadinhos traga p[ar]a ella e umas / pulseirinhas p[ar]a as meninas. (Carta de Maria Guilhermina Penna para Affonso Penna, em 31/12/1901)

A missivista concorda o pronome *tu* com um verbo em terceira pessoa. Este tipo de não concordância também foi observado em outros trabalhos (cf. Nascimento & Silva, 2009 e Marcotulio e Silva, 2007) e constatou-se que as formas de P3 favorecem a concordância mais que as formas de P2, talvez pelo fato de você ainda estar entrando no sistema e ter seu uso ainda restrito, enquanto que a forma *tu* era largamente utilizada e mais passível à ocorrência da não concordância.

Vejamos agora os resultados obtidos a partir da análise da parte da carta – início, núcleo, fim ou p. s. – em que aparecem as formas pronominais. Este fator foi levado em consideração como um dado extralinguístico que poderia inferir na utilização das formas, e também foi selecionado na análise de regra variável.

4.2. Gênero

É conveniente lembrar que nos postulados básicos discutidos em Labov (1972), diz-se que em se tratando de mudanças linguísticas, as mulheres seriam responsáveis por introduzi-las no sistema. A tabela a seguir ilustra a utilização das formas de P2 pela divisão de sexo: homens vs. mulheres:

	TU	
	Oco./ Perc.	P.R.
Homens	244/271 - 90%	0.81
Mulheres	359/411 - 87%	0.28

Tab. 4: Distribuição por gênero

A tabela nos mostra que na porcentagem, tanto homens quanto mulheres utilizam mais a forma *tu*, com 90% e 87%, respectivamente. No entanto, o peso relativo revela que apenas os homens favorecem a utilização de *tu*, com 0.81. As mulheres favorecem a forma *você* (0.28).

Tem sido recorrente em diversos trabalhos⁴, a maior utilização de *você* por parte das figuras femininas, por motivos ainda a serem explicados. Este comportamento, observado nas mulheres da Família Penna, corrobora com a hipótese de Rumeu (2007), em que as mulheres são vistas como propulsoras da inserção de *você* no quadro de pronomes do português brasileiro.

Entretanto, a tabela não mostra as divergências no que diz respeito ao tratamento, entre as duas gerações de remetentes. É preciso lembrar que a primeira geração nasceu entre os anos de 1850, enquanto a segunda geração de remetentes nasceu entre os anos de 1880. A tabela a seguir mostra a utilização de *tu* pelas duas gerações de remetentes:

	TU	
	Oco./ Perc.	P.R.
Geração 1	441/583 – 90%	0.37
Geração 2	142/583 – 83%	0.83

Tab. 5: Geração

Observando apenas a porcentagem, vemos que as duas gerações favorecem a utilização de *tu*. No entanto, analisando o peso relativo, vemos que na verdade, apenas uma geração favorece a utilização de *tu*: a geração 2, nascida entre os anos de 1880. Este resultado curioso talvez possa ser explicado pelo fato de Marieta Penna utilizar apenas formas de P2 e ter quase cinco vezes mais a quantidade de cartas escritas do que seu marido, Affonso Penna Júnior, que escreve utilizando apenas formas de P3.

⁴ Ver Rumeu (2007), Pereira (2008 e 2009), Nascimento & Silva (2009), entre outros.

Outro fator extralinguístico selecionado pela análise da regra variável foi a década de nascimento dos remetentes. Vejamos os resultados obtidos

5. *Considerações finais*

Embora essa análise preliminar esteja restrita a um *corpus* limitado, foi possível confirmar hipóteses já mencionadas em outros trabalhos com o mesmo tema, mas com diferentes materiais: cartas, peças teatrais, roteiros de cinema, gravações secretas. Vejamos alguns pontos que podem ser pensados e discutidos.

Em fins do século XIX e início do século XX o *tu* ainda é mais empregado, principalmente em contextos que denotam maior intimidade, embora os espaços firmados por *você* mais tarde já aparecem delineados neste período: pronome sujeito preenchido e imperativo subjuntivo.

No que diz respeito ao tipo de sujeito, apesar de *você* e *tu* terem obtido a mesma percentagem em casos em que o sujeito era preenchido, observa-se um favorecimento de *você* pelo preenchimento desta posição, ao passo que *tu* possui frequência muito maior em contextos de sujeito nulo.

O estudo da variação em duas gerações da mesma família permite-nos acreditar que no período em que as missivas foram escritas, a mudança ainda estava em progresso, por isso ocorre a mescla de tratamentos nas cartas. No entanto, os resultados encontrados mostram que as mulheres continuam a favorecer a forma inovadora por motivos que devem ser mais bem investigados.

Foi possível também, observar que há um alargamento na utilização de *você* entre os homens. Na geração nascida nos anos de 1850 – Affonso Penna – praticamente não houve dados de *você*. Já na geração de 1880 – Affonso Penna Júnior – encontra-se um uso mais generalizado do pronome.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LABOV, W. *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*. Oxford: Blackwell, 1994.

LOPES, C. R. S. Correlações histórico-sociais e linguístico-discursivas das formas de tratamento em textos escritos no Brasil - séculos XVIII e XIX. In: CIAPUSCIO, Guiomar; JUNGBLUTH, Konstanze; KAISER, Dorothee; LOPES, Célia. (Org.). *Sincronia y diacronia: de tradiciones discursivas en Latinoamérica*. Frankfurt: Vervuert/Bibliotheca Ibero-Americana, 2006, v. 107.

LOPES, C. R. S. O quadro dos pronomes pessoais. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Org.). *Morfossintaxe e ensino de português: reflexões e propostas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2004, p. 151-178.

LOPES, C. (Org.). *A norma brasileira em construção*. Fatos linguísticos em cartas pessoais do século 19. Rio de Janeiro: UFRJ, Pós-graduação em Letras Vernáculas, FAPERJ, 2005.

LOPES, C. R. S.; MACHADO, A. C. M. Tradição e inovação: indícios do sincretismo entre segunda e terceira pessoas nas cartas dos avós. In: LOPES, Célia Regina dos Santos. (Org.). *Norma brasileira em construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século XIX*. Rio de Janeiro: Pós-Graduação em Letras Vernáculas/FAPERJ, 2005, p. 45-66.

LOPES, C. R. S.; COUTO, L. R.; DUARTE, M. E. L. Como as pessoas se tratavam no cinema latino-americano. In: Atas do XIV Congresso Internacional da ALFAL, 2006, Monterrey. *XIV Congreso Internacional ALFAL*. Santiago de Chile: Alba Valencia, 2005, v. 2. p. 1-14.

MARCOTULIO, Leonardo & SILVA, Paula. *As formas de tratamento em bilhetes amorosos no Rio de Janeiro novecentista*. Rio de Janeiro, 2007.

MATEUS et alii. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003, p. 826-867.

RUMEU, Márcia Cristina de Brito. *O estudo de painel em sincronias passadas: tu e você em cartas oitocentistas e novecentistas*. Exame de qualificação do Doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras da UFRJ, 2007.

SCHERRE, M. Marta Pereira. Norma e uso – o imperativo no português brasileiro. In: DIETRICH, Wolf. & NOLL, Volker. (Orgs.) *O português do Brasil – Perspectivas da pesquisa atual*. Linguística luso-brasileira. Vervuert/Iberoamericana, 2004, p. 231-260.

SILVA, Vera L. Paredes. A distribuição dos pronomes de segunda pessoa do singular na fala carioca ao longo do século XX. *II Congresso Nacional da Abralin* (CD-rom), 2000.

SOTO, E. U. M. S. *Variação/mudança do pronome de tratamento alocutivo: uma análise enunciativa em cartas brasileiras*. Tese (Doutorado em Linguística), UNESP, Araraquara, 2001.

NEOLOGIA E NEOLOGISMO: DA MARGINALIDADE ÀS RUAS

Eloísa Clemente (FEUDUC)
eloisaclt@yahoo.com.br

Como pertencer, sem dialogar com o mundo que nos cerca? Como dialogar, sem realizar a crítica ao nosso modo de pensar?...apenas o senso de futuro permite uma apreciação mais refinada do real *com o intuito de descortinar as possibilidades. Nossas dificuldades se instalam no largo caminho das mediações.* (NUNES, 2001)

A criação de novas formas lexicais ou acréscimo de novas acepções lexicais A formas já existentes na língua recebem o nome de neologia enquanto que as formas e acepções criadas ou absorvidas pelo seu léxico, neologismo. Essas tais permitem ao falante adotar a noção de instrumento de poder.

Acredita-se, que por se tratar de uma linguagem dotada de agressividade natural, as gírias marginalizadas correspondem ao melhor clima de agressão às instituições militares e tradicionais, porém acabamos por reconhecer nelas um fenômeno vocabular, isto é, uma fonte muito importante de criatividade do léxico popular.

A estrutura vocabular neológica encontra nas gírias e no alfabeto fonado da Polícia Militar as bases para conferir ao falante noção de instrumento de poder pelo fato de ser uma linguagem específica de um grupo social que a utiliza, até mesmo como forma de manutenção do conjunto a qual faz parte. Trata-se, de fato, de um mecanismo identitário que transcende a noção de código secreto.

A gíria e o alfabeto fonado da Polícia Militar fogem à compreensão daqueles que não estão inseridos em grupos que dominam o uso desta prática oral. Além disso, identificam quem são os participantes desse mundo, garantindo a unidade da comunicação. Em outras palavras, as gírias e o alfabeto fonado distinguem quem é quem.

1. *Código das celas: a linguagem que saiu do comando militar e da marginalidade para dominar as ruas e a mídia.*

Noam Chomsky ressaltou, em suas pesquisas, a incrível capacidade que as crianças possuem, de compreender, uma gama de expressões orais inéditas a partir do momento em que observam a fala de seus pais e das pessoas que a rodeiam. Essa absorção da linguagem é manifestada de forma relaxada e espontânea, sendo uma habilidade amante do ser humano. (LEVI, 1981, p. 17-19).

Por estar em constante movimento, a língua confere ao falante, cotidianamente, a capacidade de formar novos termos, constatar que outros vocábulos deixam de ser usados com o passar do tempo, sendo possível a incorporação de novos significados ao léxico e, para que isso ocorra, a sociedade utiliza palavras típicas da língua falada, palavras típicas da língua escrita, palavras técnicas, palavras antigas e palavras novas.

O jargão carcerário, em especial, se origina quase sempre de palavras do cotidiano dos presidiários submetidas à necessidade de comunicação. Assim, havendo a necessidade, surge uma palavra nova ou reinvestida de significado. O uso das gírias carcerárias se deve também a necessidade de expressar simbolicamente sentidos variados como autoridade, repressão, indicação do crime cometido pelo detento, a identidade e o posto que o mesmo ocupa, e outras providências pertinentes e legalmente cabíveis.

Curiosamente, muitas vezes esse mesmo vocábulo, restrito a um meio específico, perpassa as fronteiras da linguística e alcança o dia a dia das pessoas, incorporando-se a ele. Para isso, com frequência, recebe um “empurrãozinho” da mídia.

Ao avançar a esse nível ou contexto social, não quer dizer, contudo, que a gíria carcerária vai receber uma colocação de prestígio. Também não são raras as vezes em que a expressão marginal é ridicularizada ou empregada para destoar do contexto a que pertence e gerar efeito de humor. Um exemplo inesquecível da introdução de termos da linguagem policial e criminosa (universos que, naturalmente, trocam muitos termos entre si) é o jornal paulista *Notícias Populares*, responsável por inigualáveis manchetes como “Presunto cai na frente de pinguço” / “Espreme que sai sangue”. O jornal NP,

como também era conhecido, foi fechado em 2001 pelo grupo *Folha da Manhã*, mas revolucionou a linguagem jornalística no Brasil e inspirou outras mídias e outros jornais, como o *Diário do Litoral*, ou *Diarinho*, ainda na ativa em Santa Catarina. (SEGURA, 2008:37). No Rio de Janeiro, o *jornal Meia Hora*¹.

2. Função do código das celas

Inicialmente, as gírias ligam-se às atividades marginais, de baixo prestígio, sendo, muitas vezes, escusas e sempre desvalorizadas pela norma culta. A maioria dos grupos sociais desenvolve termos ou expressões particulares ao seu universo, ou seja, eles especificam uma ideia a ser transmitida dentro de um conjunto e para um determinado grupo. Uma vez expandido o uso do vocábulo, o termo passa a ser utilizado e assimilado por todos como linguagem comum.

A linguagem do crime tem um único objetivo que é transmitir ao indivíduo temor, o poder de coerção e amostrar ao grupo quem detém a liderança autoritária. Por outro lado, o código de comunicação da polícia militar (alfabeto fonado) trata-se de um registro linguístico de variante padronizada, universalmente. O Estado fornece ao policial militar assistência pedagógica desde o ingresso na corporação até o fim de carreira.

A variante linguístico do padrão militar se distingue como quatro gêneros: o pedagógico, o acadêmico, o jurídico e legislativo, dos quais surgem exemplos como boletimista (quem organiza o quadro de atividades e serviços interno e externo = boletim diário), sargentiação (quem faz a liberação das partes burocrática), ala (dia de serviço), estafeta (serviço de officeboy), abaixo transcreve (pular para outra linha do boletim), brochura (livro de ofício de expediente), dispositivo (entrar em forma imediatamente), sargentante/ sargentando (secretário), guarda / guarnição (policiais que estão em serviço).

Supomos, então, que o policial faz-se conhecer no uso da gíria, somente em casos de abordagem frente aos marginalizados, des-

¹ Cf. <http://meiahora.terra.com.br/blog/planaopolicia>

de que o objetivo seja a obtenção informações necessárias à sua pesquisa profissional.

Abaixo, temos alguns exemplos que evidenciam a riqueza linguística do léxico.

Registro de uma atividade de ocorrência policial.

TRO: Talão Registro de Ocorrência.

Favela do Cangulo 15º BPM

Histórico: Após a denúncia para delta informando na comunidade do Cângulo, havia vários elementos armados, após contato com a supervisão de graduados (compreende a patente de soldado a subtenente) procedeu ao local onde houve uma intensa troca de tiros com os meliantes (os marginalizados). Informa que foram gastos 15 munições de fuzil e 40 munições de pistola PT40 (tipo de arma utilizada no dia).

O sentido das palavras utilizadas por um determinado grupo poderá não ter o mesmo significado para outras pessoas. Cada enunciado é único, embora as palavras se repitam, elas ganham novos significados cada vez que reaparecem na comunicação. Observe através dos fragmentos da letra do *rap* "O Bagulho é Doido", as expressões utilizadas que nos permitem perceber este dinamismo da linguagem e a riqueza linguística deste código embora marginalizado.

O Bagulho é Doido

[Sem corte, liga a filmadora e desliga o holofote

Se quer me ouvir permaneça no lugar

Verdades e mentiras tenho muitas pra contar.

Doideira, fogueira, cada noite pra aquecer o escuro da madrugada que envolve o meu viver.

Não sou você. Também não sei se gostaria de ser, ficar trepado no muro se escondendo do furo.

Vai me faltar orgulho

Papo de futuro.

É nós que domina a cena, bagulho de cinema.

A feira ta montada pode vir comprar.

Eu vendo uma tragédia, cobro dos comédias

Dezesseis é a média.

Deus ta vendo, eu acredito.

Sou detrito que tira sono do doutor, seria o Jason se fosse um filme de terror.

Desembaça saia na fumaça, o bonde tá pesado e você ta achando graça.

Tipo peste: ta no sudeste, ta no nordeste, no centro oeste.

Teu pai te dá dinheiro, você vem e investe no futuro da não, compra pó...] (CASTELLANO, 2009, p. 613)

3. *Dinamicidade da língua*

Não basta a criação de neologismo para que ele se torne membro integrante do acervo lexical de uma língua. É na linguística, pelo uso do elemento neológico ou pela sua difusão, que decide sobre a integração dessa nova formação ao idioma. (ALVES, 1994, p. 84)

Como usuários da língua, temos a ideia de que a mesma é estática. Mas como estudiosos da língua sabemos que tudo conspira para convencer aos falantes da imobilidade e homogeneidade da língua que praticam e a estabilidade da forma escrita, o conservantismo da língua oficial e literária, a incapacidade em que se encontram de se lembrarem como falavam dez ou vinte anos atrás.

Martinet afirma que tudo pode mudar numa língua: a forma e o valor dos monemas, ou seja, a morfologia e o léxico, a ordem dos monemas nos enunciados, quer dizer, a sintaxe, a natureza e as condições de emprego das unidades distintivas, isto é a fonologia. Aparecem novos fonemas, novas palavras, novas construções, enquanto outras unidades e maneiras de dizer diminuem de frequência e caem no esquecimento. (MARTINET, 1975, p. 177).

Essa visão de que a língua é estática ocorre por dois motivos. Um deles se deve ao fato de os elementos da língua estarem em sincronia, nas quais estudamos o conceito histórico, isto é, os métodos estruturalistas da língua, e levamos em conta o uso da linguagem e os fatores relacionados a ela num determinado tempo ou momento do estado linguístico, que pode ocorrer tanto no presente quanto no passado. O outro fato é chamado de diacronia, este dependerá da aceitação dos usuários da língua, isto é, da adoção das mudanças que ocorrem na gramática histórica dos vocábulos, ou seja, na semântica histórica e na história do léxico. Nessa projeção de mudanças, evoluem os traços semânticos, os campos de significação de forma ou sentido, salientam-se lexemas, semantemas, até as variações conotativas e correlativas nas transposições estilísticas.

A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada momento ela é uma instituição atual e um produto do passado. (CARVALHO, 2003, p. 16).

É possível que a ideia de imobilidade da linguagem ocorra pelo fato da gíria surgir, geralmente, entre os jovens, os mendigos e indigentes. O vocábulo lexical perambula entre esses grupos até serem substituídos, extintos, ou incorporados à linguagem comum. Então, o termo é tomado como propriedade, toma lugar de destaque, de preferência, não raramente, em vez de outras palavras já consagradas.

É claro que a expansão desses termos para a linguagem comum depende da mídia, responsável por eleger as expressões que ultrapassarão fronteiras territoriais e se cristalizarão na linguagem de todas as pessoas como entidades neurolinguísticos e fenótipos sociolinguísticos. Nem todas as gírias, entretanto, alcançam o público comum, e isso as torna, em geral, pouco valorizadas e acabam por cair em desuso. A gíria do crime carrega o estigma de ser uma expressão particular, de um determinado grupo social tão marcante que seus próprios integrantes chegam negá-las quando estão em ambientes estranhos ao seu clã natural.

4. A comunicação social e a mídia

A gíria depende muito mais de condições dentro das quais a mensagem é transmitida, de dados como a personalidade, as intenções e a situação do falante que a emprega do que o fato de pertencer a um grupo social determinado. (CF. François. Denize, p. 1968)

No Brasil, a insegurança pública tem sido destaque nos principais noticiários. Infelizmente, manchetes de violência estão incorporadas ao cotidiano da imprensa, constituindo lugar comum nas discussões nacionais. A violência urbana, o tráfico de drogas e a crescente sofisticação do crime organizado trazem efeitos danosos à organização social. E, no centro de tudo, está a instituição policial, exercendo o papel de mantenedora da ordem pública e o controle social em todos os âmbitos da convivência humana.

A Polícia Militar possui em cada Batalhão uma área voltada para o policiamento das ruas através do sistema de monitoramento. Este é composto por uma equipe de policiais reformados e policiais da ativa prontos para atender com precisão ao chamado do 190, principalmente, nos momentos de tensão social em que a mídia se faz responsável pela divulgação do uso da linguagem militar, pois toda ocorrência policial é feita via rádio através de códigos que são divididos em grupos, cada grupo corresponde as regiões do município, que são mapeadas e nomeadas por ordem alfabética (alfabeto fonado) e também, a uma lista de crimes que são identificados por uma ordem numérica. Durante a comunicação dos fatos, muitas vezes, a imprensa se ocupa desses códigos a fim de direcionar suas equipes para o local em busca de um furo de reportagem.

Código de Ocorrência

Códigos

001 – Crimes

Grupo 100	Grupo 300
111- Homicídio	311 – Estupro
112- Tentativa de Homicídio	312 – Atentado ao Pudor
113- Aborto	321 – Sedução
120- Lesões Corporais	330 – Rapto
131- Omissões de Socorro	341 – Prostituição
132 – Maus Tratos	342 – Rufianismo

5. A morfologia do código das celas

Além de testemunhar a criatividade e a imaginação fértil de seus falantes, os neologismos têm profunda ligação com as manifestações do mundo exterior e as mais diversas áreas do conhecimento. (CARVALHO, 1987, p. 9)

No estudo do léxico, a morfologia é a parte da gramática que melhor explica a evolução da linguagem. Morfologia é o tratado das formas que tomam as palavras para constituir a linguagem. A morfologia considera as palavras sob a relação de forma; constituindo grandes grupos de ideias que compõem o pensamento, como entidades fônicas que se modificam individualmente para representar cada ideia em particular, como se originando uma das outras. (RIBEIRO, *Gramática Portuguesa*, p. 61).

Julio Ribeiro divide o estudo sobre morfologia em três partes, a saber:

1. Taxonomia – estuda a distribuição das palavras em grupos de ideias que compõe o pensamento e divide as palavras em categorias. Essa categoria compreende aos grupos de Substantivo, Adjetivo, Pronome, Verbo, Advérbio, Preposição e Conjunção;
2. Kampenomia ou ptoseonomia- conjunto das leis que presidem a flexão e distinguem os vocábulos variáveis em dois elementos principais: o Tema e as Terminações.
3. Etimologia – conjunto das leis que presidem a derivação das palavras nas línguas. Portanto, é a ela que vamos nos ater como principal base para o estudo sobre Neologismo, pois trata a língua, na condição de um organismo sociológico, sujeita à grande lei da luta pela existência, à lei da seleção e evolução do léxico.

A evolução da linguagem implica a seleção dos fatos que ocorrem nas espécies e nas línguas. Julio Ribeiro classificou essa seleção da seguinte forma:

Seleção

Nas Espécies	Nas Línguas
As espécies têm suas variedades, obras do meio ou de causas fisiológicas;	As línguas têm seus dialetos obras do meio ou dos costumes;
As espécies vivas descendem geralmente das espécies mortas do mesmo pai.	As línguas vivas descendem geralmente das línguas mortas do mesmo país;
Uma espécie em um país isolado passa por menos variações;	Uma língua em um país isolado passa por menos variações;
Variações produzidas pelo cruzamento com espécies distintas ou estrangeiras;	Variações introduzidas pela introduções de palavras novas, vinculadas as relações exteriores, às ciências, às indústrias.
A superioridade das qualidades físicas que asseguram a vitória dos indivíduos de uma espécie causa da seleção;	O gênio literário e a instrução pública centralizada, influem na seleção;
A beleza da plumagem ou a melodia do canto, indica critérios para a causa da seleção;	A brevidade ou a eufonia precede da seleção;
Lacunas numerosas, nas espécies extintas;	Lacunas numerosas, nas línguas extintas;
Probabilidade de duração de uma espécie em um número de indivíduos que as	Probabilidade de duração de uma língua, em o número de indivíduos a falam;
	As línguas extintas não reaparecem mais;

compõem. As espécies extintas não reaparecem mais; Progresso nas espécies se registra pela divisão do trabalho fisiológico.	Progresso nas línguas se apontam pela divisão do trabalho intelectual.

Classificação Genealógica

Nas Espécies	Nas Línguas
Constância de estrutura; órgão da alta importância fisiológica; órgão de importância variada;	Consistências de estruturas, radicais de alta importância; flexões de importâncias variadas;
Vestígios de estrutura primordial: órgãos rudimentares ou atrofiados: estrutura embrionária;	Vestígios de estrutura primordial: letras rudimentares ou atrofiadas: fase embrionária;
Uniformidade de um conjunto de caracteres;	Uniformidade de um conjunto de caracteres;
Cadeia de afinidades nas espécies vivas ou extintas.	Cadeia de afinidades nas línguas vivas ou extintas.

(RIBEIRO, *Grammática Portuguesa*, 136-137)

As palavras da língua portuguesa, em sua maioria, derivam de:

- 1- palavras da língua latina considerada mãe;
- 2- de outras palavras da mesma língua portuguesa, de língua estrangeiras antigas e modernas.

A língua portuguesa permite que a produção de novos vocábulos ocorra a partir de fatores estruturais de ordem transposicionais, como a derivação e a composição. Vale citar ainda o bloqueio que regula não só a criação de um novo vocábulo, mas também o surgimento de novos significados para as palavras cujos radicais se encontram existentes na língua. O bloqueio que é baseado no processo de economia linguística dá suporte à possibilidade de coexistirem substantivos abstratos derivados de um mesmo verbo ou substantivo como coroação / coroamento; competição/ competência; sargento / sargentante / sargentiação; jantar / janta; motociclista / motoqueiro;

patrulha / patrulheiro; prover / aprovionador; despensa / despenseiro; zero killer / ok; cooperar / corporação.

O gramático José Carlos de Azeredo, em seu livro *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, afirma que o processo de neologia compreende a formação vernácula e os empréstimos a outras línguas, os estrangeirismos. São criações vernáculas os substantivos mensalão (suposta propina paga mensalmente a políticos), o verbo disponibilizar (tornar disponível); são empréstimos a outras línguas *fast-food* (inglês); tsunami (japonês) e talibã (árabe).

As criações vernáculas podem ser morfológicas ou semânticas. Os estrangeirismos são, em sua esmagadora maioria, unidades formais sujeitas a variados processos de incorporação. O primeiro fator a ser considerado é o sistema gráfico empregado na língua de origem. Se o sistema gráfico da língua doadora é igual ao português, é comum que a palavra ou expressão conserve a expressão gráfica de origem: mouse / *mise-en-scene*. Às vezes, consagra-se uma adaptação gráfica que reflete a absorção da palavra estrangeira pelo sistema fonológico do português: copir – raite (*ing.copyright*); musse (*fr.mousse*); becape (*ing.back-up*). (Azeredo, 2008:399 e seg.).

6. Processos fundamentais de formação do léxico

6.1. Criações Vernáculas

- a- criações vernáculas, formais, semânticas (ou neologismos morfológicos): são observadas as regras produtivas de formação de palavras: bota – fora (advogado); brincar demais (facilitar de mais/ dar bofeira); capa – preta (juiz); Chico doce (pedaço de madeira utilizado para dar surras); colar o brinco (dar tapa na orelha); come – quieto (homossexual que mantém relações sexuais); borracha grande (ônibus); como o meu era nenhum (como não tinha dinheiro...); da atividade (olheiro); dar mala (dispensar); dar um boi (liberar / perdoar / soltar); dar um guento (roubar); duque- catorze (aquele que violenta homens); duque- treze (estupro); barriga bem morta (cerveja bem gelada); ele virou logo América (ficou vermelho como sangue); dar a dica (cortejar uma mulher); fazer de arma (assaltar); fechar o palito (matar); ficar na fé (adeus/ até logo); frio de camburão (ladrão conhecido pela polícia); ir para o plano (ser torturado); no fim do carretel (no fim da linha / no ponto final); pela ordem (tudo bem / tudo ok); psicopata (tarado sexual); pular a fogueira (assaltar); quebrar a perna (prometer algo e não cumprir); treme- treme (motel); vai rodar (vai morrer); xis- nove (informante); abastecer a caveira (beber uma bebida / uma cachaça).

- b- criações vernáculas semânticas (ou neologismos semânticos): laranja (pessoa que assume a culpa no lugar do outro); secar (causar má sorte, azarar); curtição (prazer); avião [Zinho] (quem repassa as drogas, vende ou transporta); barca (viatura – as maiores como as blazer); berro (revolver); bomba (uso do celular dentro dos presídios); bonde (carro que transfere os presos); braço (pessoa de confiança); brinquedo (arma); cabrito (veículo adulterado / detento que é obrigado a manter relações sexuais com outros presos); cano (revólver); casinha (emboscada); cimento (cocaína); colar (aproximar-se de uma mulher); comarca (cama); coruja (observador / espia); doze (traficante); estoque (arma improvisada); fazer (matar); feinha (esposa); ferro (arma curta); fissura (desejo incontrolável); fita (qualquer atividade “estou na fita”); funcionário (integrante da quadrilha); ganso (informante da polícia); grampo (algemas); jacaré (quem assalta os próprios companheiros de cela); macaca (metralhadora); parada (fazer um assalto); passarinho (informante); perdigão (preso que trabalha como guarda); perereca (fogão artesanal para esquentar comida); pino (fuga); porco (guarda da cadeia); preto (maconha); presunto (defunto); pular (assaltar / furtar); tatu (túnel de fuga); Tereza (corda feita de lençol); tranca (castigo / isolamento); zebra (dar errado); vazar (fugir); vaca (sirene).

6.2. Estrangeirismos

- a- Xenismos - permitem que o estrangeirismo mantenha ou conserve, na formação de novos vocábulos, a forma gráfica da palavra de origem: *mause* (acessório manual para guiar o cursor na tela do computador); *Carpaccio* (carne bovina, peixes, berinjela servidos em fatias finíssimas temperadas com limão e azeite); *rack* (móvel para acomodar aparelhagem de som); *paper* (ensaio ou artigo da autoria de um especialista para apresentação / circulação e debate em fóruns científicos); *drive - in* (sistema de atendimento em estabelecimentos comerciais pelo qual o freguês / cliente é servido no próprio carro); *coiffeur* (cabeleireiro);
- b- Adaptações – neste caso, o estrangeirismo se submete à morfologia do português: checar (apurar a verdade, conferir, do *ing. check*); randômico (aleatório, fortuito, do *ing. (at) radom*); inicializar (dar início a, por influência do *ing. initialize*); banda (do *ing. Band*, no sentido de conjunto instrumental).
- c- Decalques – ocorre uma tradução literal do estrangeirismo: alta costura (*fr. haute-couture*); centro-avante (termo do futebol, equivalente ao *ing. center-forward*); fim de jogo (*over game*); força / energia (*power*); ligado / desligado (*on / off*).
- d- Acrônimos – são estrangeirismo em que se empregam as iniciais das palavras constitutivas da expressão estrangeiras: PC (*personal computer*); CD (*compact disk*); RSVP (*répondez s’il vous plaît*, responda, por favor).
- e- Siglas – espécie de abreviatura formada de iniciais ou primeiras sílabas das palavras que constituem a denominação de uma entidade (ONU: Organização das Nações Unidas; FUNAI: Fundação Nacional do Índio). Letra inicial empregada como abreviatura nos manuscritos, medalhas e monumentos antigos; monogramas. (ROCHA, 2001).

Vejam-se outros exemplos: API (ação penal pública incondicionada); APV (ação penal privada); BOL.PM (boletim da polícia militar); CFC (curso de formação de cabos); CFOMES (curso de formação de motociclistas de escolta de segurança); CH (chefe); CMT (comandante); CMT INT (comandante interino); CPJ (comissão permanente justificação); CPP (código processual penal); CPS (centro de recrutamento de seleção de praças); DAS (diretoria de assistência social); DIP (diretoria de inativos e pensionistas); FUSPOM (fundo de saúde da polícia militar); GAFFPMF (grupo de apoio à família do policial militar falecido); IPM (inquérito policial militar); JISR (junta de inspeção de saúde de recursos); LTC (licença de tratamento de saúde); NI (nota instrução); OPM (operação da polícia militar); PB (ponto base); POO (operação de policiamento em ônibus); PPDC (programa de prevenção de desvio de conduta); RUNB (reserva única de material bélico); SAE (escala de supervisão de alto escalão); SDD PM (soldado da polícia militar); SI (seção de identificação); TRO (talão de registro de ocorrência); UOP (unidade operação policial); UPS (unidade de pronto socorro).

7. O surgimento dos códigos de linguagem

A língua latina, transformando-se, produziu sete línguas chamadas neo- latinas ou românicas – o Português, o Espanhol, o Francês, o Provençal, o Italiano, o Ladino e o Romeno. Os estudos comparativos das línguas românicas nos levaram ao conhecimento em glotologia, das Leis Glóticas que presidiram a evolução do Latim. No estado atual da ciência fisiológica é - com ressalva da complexidade- impossível assinalar todas as causas que produziram tais leis, até porque também não se podem usar provas da existência de causa, visto que o único possível preenchimento do vazio pelos pontos cegos da ciência, da sua plena anterioridade, do seu estagio anterior é Deus, na compreensão da sua semelhança, o ser humano.

As Leis Glóticas, consideradas como principio biológico, que conjuntamente com a influência do meio, aliada ao pendor que tem o homem, assim como todo animal, produz a contração dos sons vocálicos e a permutação dos obstáculos as consoantes denominadas principio da mínima ação ou da composição e associação das mínimas constituintes imediatas linguistas, isto é, de menor esforço a fazer no ato da pronúncia, essa tendência que ocorre na pronúncia; dos países intertropicais permitiu as línguas europeias adocicar e corromper certas partes da America. Esta afirmação encontra bases bastante sustentáveis na célebre “Lei de Grimm”, que classificou o alfabeto primitivo de nossos idiomas, comportando somente as alterantes - k, g, gh; t, d, dh; p, b, bh; n, m; r, l; j, v; s; segue-se que:

as- sonoras, surdas, aspiradas, - Originais

são- surdas, aspiradas, sonoras, - em Gótico

e- aspiradas, sonoras, surdas, - em Alto Alemão

A corporação militar também possui seu próprio alfabeto, cujo diálogo é baseado no sistema de siglas para a comunicação de palavras diferentes ou complicadas, a fim de evitarem-se erros. O alfabeto fonado não é aleatório, mas de natureza universal e composto por uma regra de palavras, na qual cada letra inicial corresponde a uma sigla que resultará numa informação completa. O alfabeto fonado é utilizado da seguinte maneira: substitui-se a letra pela palavra, exemplo no lugar de falar A, fala-se Alfa.

Digamos que o sobrenome de um turista seja difícil de escrever; é nessa hora que você usa o alfabeto para soletrar à outra pessoa o sobrenome complicado:

Sr. *Hoffmann*; soletrando, seria:

Hotel / Oscar / Fox / Fox / Mike / Alfa / November / November

Quem usa o alfabeto fonético: Hotéis, agências de viagem, companhias aéreas, polícia militar, rádio amadores, pilotos de avião, marinha, exército, força aérea, taxistas, turistas experientes, e outros setores institucionais regulamentadas e cadastradas publicamente.

Em todos os filmes militares ou policiais ouvimos aquela linguagem estranha: Alfa, Bravo, Charlie,...

Resolvi pesquisar e descobri não apenas um alfabeto, mas vários tipos usados no mundo inteiro: papa maique / charlie bravo = PM (policial militar) CB (cabo).

Maique (pronuncia-se "mai que") significa a letra M no alfabeto fonético internacional, e Charlie significa a letra C. Este alfabeto é muito usado em forças militares, polícias e na aviação, por exemplo. Por isso costuma-se abreviar para papa maique (PM) e papa charlie (Polícia Civil -PC).

O alfabeto fonético é assim:

A - <i>alfa</i>	J - <i>juliet</i>	S - <i>sierra</i>
B - <i>bravo</i>	K - <i>kilo</i>	T - <i>tango</i>
C - <i>charlie</i>	L - <i>lima</i>	U - <i>uniform</i>
D - <i>delta</i>	M - <i>mike</i>	V - <i>victor</i>
E - <i>echo</i>	N - <i>november</i>	W - <i>whiskey</i>
F - <i>foxtrot</i>	O - <i>oscar</i>	X - <i>xray</i>
G - <i>golf</i>	P - <i>papa</i>	Y - <i>yankee</i>
H - <i>hotel</i>	Q - <i>quebec</i>	Z - <i>zulu</i>
I - <i>india</i>	R - <i>romeo</i>	

Diferentemente da comunicação militar formada por siglas através do alfabeto fonado, boa parte das gírias carcerárias tem um processo com o uso da metaforização; a partir de um elemento A, transmite-se a carga semântica para B. “Beca”, inicialmente usada para designar “calça”, passa a referir-se à “bunda”. Vários são os exemplos desse processo, mas destacam-se as drogas como a maconha (boa – de boa qualidade / bagulho – de qualidade ruim, mas que pode também significar apenas droga por esvaziamento de sentido). Quando a droga já vem em formato de cigarro, é chamada de “beque”, “fino”, “haxixe”, “lasca”, “pepita”, “tarugo”, “tablete”, “tijo-lo”, e outros nomes e substantivos.

Os processos metafóricos podem ocorrer por meio da zoomorfização como “mico”, de pagar mico; “águia”, como político, antropomorfização e pela retificação, como, por exemplo, a construção do vocábulo “branca”, uma analogia simples e direta com a cocaína ao lado de “brizola” – porque, na década de 80, o então governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, envolveu-se num grande escândalo, quando sua filha foi presa por porte ilegal dessa droga.

Há também as analogias que estabelecem relação entre a sensação e o causador da sensação: “dar um tapa na cara” é puxar um “baseado”, ou seja, fumar maconha. A comparação está entre o estado que o indivíduo ficaria após o tapa no rosto e o efeito da droga. Outro processo que merece atenção é o de transposição de número para pessoa em que ocorre o empréstimo do artigo do Código Penal referente ao crime do presidiário que passa a ser atribuído à pessoa que cometeu tal delito: o “doze” é um recurso para identificar o traficante, preso com base no artigo 12 do Código. Assim ocorre com o

famoso “um sete um”: artigo 171, que classifica o crime de estelionato.

Diga-se que ao bom nível da epistemologia, não é qualquer teoria da ciência que estimula e aceita construções, expressões de pensamento, ainda mais mostras de relatórios estendidas de analogia ou de metáfora. A pregação da interdisciplinaridade afunda, ao se re-ligarem as conexões do código ciclo tópicos dentro de protocolos contextualizados e empiricamente comprovados. E a divulgação dos méritos de transdisciplinaridade tem princípios pretensões de validade democráticas de justa e lógica interação circunstancializadas a se unirem em teses sem se usurparem ou suprimirem as diferenças individuais das fontes de criação: o princípio da questão se respalda no pressuposto ou no sentimento de dever democrático, ético, cujas fontes não inventadas, se definem em dois sentimentos iniciais: o de responsabilidade e o de responsabilidade; e o espaço público das e-xequibilidades sempre goza de prerrogativas consensuais sobre o espaço particular ou isolados. O exemplo priotário, se destaca no momento, está no sistema de distribuição de armamentos e de ferramentas de guerra, a bomba atômica que diz respeito a toda humanidade, bem como ao sistema ecológico, advindo da ecologia do espírito e da linguagem.

8. *Um pouco de doutrina*

Como diz a canção do Policial Militar:

Ser policial é, sobretudo uma razão de ser...

Razão de ser de uma vida

De uma instituição a qual pouco existe igual...

(Canção da Polícia Militar)

Ser membro da corporação militar é ter a experiência de vida dedicada ao exercício ininterrupto da profissão, que é promoção do bem-estar de modo a conferi ao cidadão o direito de viver a felicidade, valor fundamental a ser garantido pelo Estado prestador de serviço, que efetivamente cumpre sua função – síntese de promover a ordem publica como garantia basilar e insubstituível do progresso.

Assim a polícia civil e militar tem como pré-requisito a organização e a ordem que pode ser observadas no organograma abaixo, cuja função é demonstrar as atividades que serão desempenhadas no

exercício da função militar, tais como o setor (companhias) onde os militares são direcionados (locados para o trabalho), as ocorrências diárias são lavradas em livros, cuja classificação é feita através do sistema de siglas e são informadas via rádio patrulha, na qual os membros do grupo se fazem entender por meio (alfabeto fonado e da ordem numérica).

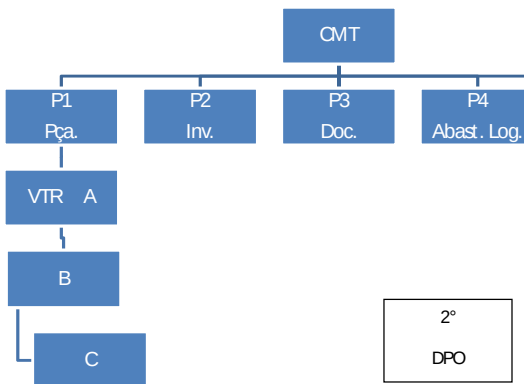
A ordem numérica não é universal, apesar de ser sempre transmitida de forma ordinal. Ex.: DPO–15/01

DPO (Departamento Policial)

15 (décimo quinto)

01 (primeiro distrito)

Divisão das Companhias dentro do distrito de Duque de Caxias:



CMT= comandante

Prç= praça – documento burocrático interno

DOC.= documento burocrático externo

ABAST. LOG.= abastecimento e logística

B = bravo (batalhão)

DPO= (departamento policial)

REL. PUBL= assuntos relacionados a eventos militares e publicidades

P1;... P5= polícia

INV= investigação

VTR = viatura

A = alfa

C = charles (cabine)

9. *Conclusão*

Em geral, a população que vive à margem do cotidiano militar e dos grupos marginalizados tende a criticar o nível do e da linguagem utilizado por esses grupos, observando essa linguagem variante como uma transgressão à norma culta, porém, o uso do neologismo não é bom nem mau, ele faz parte do jogo. Sempre que uma língua indica necessidade, ela apresenta a criação de palavras, copiadas, ou adaptadas. A gíria dextoria ou qualquer outra está ligada a algo que tem a ver com autonomia, com submissão, no caminho oposto. O código militar tem por objetivo preservar a segurança e a privacidade da informação.

Para que a comunicação se impunha, sem a presença de ruídos ou outros fatores que comprometam a clareza da mensagem, é preciso restringir o código entre os membros do grupo. A comunicação mantém o domínio, permite que a pessoa que está no comando do grupo sinta a necessidade de se fazer entender e conquistar o respeito da massa que coordena: isso só é possível através da interação. O sucesso das operações táticas desses grupos depende unicamente do sigilo da mensagem, assim como do direcionamento das equipes; o elemento chamado surpresa “sigilo total da informação” é que assegurará o êxito desde o planejamento até a conquista ou captura do alvo. Portanto, não podemos julgar que só alguns grupos sabem usar a língua, e que os outros povos são ineptos, ou burros, ou algo determinado pelo estilo.

Tal atitude se embute como censura sob o uso dos neologismos. É como se a gente tacitamente aceitasse a ideia de que os especiais falantes – ouvintes podem usar palavras como queiram, porque têm autoridade, especialmente os mais conservadores. Estes dão aos desinformados a impressão de que sabem mais a língua do que os demais; e os incomunicáveis têm que se cuidar.

Seria imprudente que desses incomunicáveis queiram inventar palavras. O povo tem todo o direito do mundo de inventar o que quiser, incluindo as palavras. Se elas funcionarem, entrarão na corrente sanguínea da cultura, e, se não, com o tempo, cairão em desuso: serão arcaísmos precoces.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. I. *Neologismo*. São Paulo: Ática, 1990.
- AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BRAZ, S. L. Recepção linguística: O caso dos neologismos lexicais. In: *Mário Barreto – gramática e léxico, VIII*, p. 192-199, 2004.
- CÂMARA JR, J. M. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes. 1981
- CARDOSO, W. *Português através de textos*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1970.
- CARVALHO, N. *Empréstimos linguístico*. São Paulo: Ática. 1989.
- CASTELAR, D. C. *Para compreender Saussure*. Petrópolis: Vozes. 2003.
- CASTELLIANO, T. R. “Falcão” – meninos do tráfico: o sujeito socialmente desprestigiado em práticas discursivas prestigiadas. In: SILVA, José Pereira da. (Org.). *Cadernos do CNLF*, Vol. XIII, Nº 04. Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2009, p. 2011-2021. Disponível em:
<http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/falcao_meninos_do_trafico_o_sujeito_tania_regina.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.
- CLEMENTE, C. P. Comunicação militar e a mídia. (E. CLEMENTE, Entrevistador) Duque de Caxias: PMERJ, 29-05-12 de 05 de 2010.
- FERREIRA, A. B. *Novo Aurélio. O dicionário da língua portuguesa. século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FIGUEIRA, C. P. (02-08-15-22 de 05 de 2010). Alfabeto Fonado - O Código Militar. (E. CLEMENTE, Entrevistador). São Paulo: Teixeira & Irmão.
- FREITAS, P. J. *Dicionário de sinônimos e antônimos para o ensino do 1º e grau*. Rio de Janeiro: Universo, 1971.
- GOMES, S. M. (09 - 16 de 06 de 2010). O processo de formação do cidadão comum em um profissional militar e como acontece a absor-

ção do linguajar militar por parte do aluno. (E. CLEMENTE, Entrevistador)

MATTOSO, L. M. *Rumos da linguística*. Petrópolis: Vozes. 1978.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*. jan.-mar./2001, nº 16. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2001.

OLIVEIRA, C. P. P. M. E. R. J – Estado Maior Geral. In: C. P. OLIVEIRA, *Coletânea de legislação - Embasamentos relativos a procedimentos policiais militares* (p. 25-30). Niterói: Imprensa Oficial. 2000.

QUINTAL, J. Policia completa. In: QUINTAL, J. *Proposta de emenda constitucional Nº 181/2003* (p. 5-32). Brasília: Senado Federal - Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2004

RIBEIRO, J. *Gramatica Portuguesa*. São Paulo: Teixeira & Irmão, 1940.

RIBEIRO, S. N. O léxico em movimento: Comentários sobre neologia e neologismo. *Mário Barreto – gramática e léxico, VIII* (13), p. 171-176, 2004.

ROCHA, R. *Minicionário*. São Paulo: Scipione, 2001

SEGURA, L. R. Fita Sinistra. (I. Ribeiro, Ed.). *Descubriendo a língua portuguesa*, 2 (7), 34-41, 2008.

O ABAIXAMENTO DA PRETÔNICA /O/ NO FALAR POPULAR DE FORTALEZA: UMA ABORDAGEM VARIACIONISTA

Aluiza Alves de Araújo (UECE)
aluizaa@hotmail.com

1. Introdução

O vocalismo átono do português, principalmente o da pauta pretônica, tem despertado várias discussões no âmbito da investigação linguística pela multiplicidade de tipos existentes nas diversas línguas do mundo e pela dificuldade de classificação em virtude de sua produção na região mediana da boca.

No português do Brasil, as vogais médias pretônicas têm sido objeto de inúmeros estudos, seja numa perspectiva mais propriamente fonológica, seja nos prismas da Dialetologia e da Sociolinguística Variacionista.

Sob a perspectiva variacionista, defendida, principalmente, por Weinreich, Labov e Herzog (1968) e Labov (1972, 1994), este estudo tem o propósito de descrever a regra de abaixamento da vogal média pretônica /o/, em posição interconsonântica, na variedade do português popular de Fortaleza.

2. Metodologia

A amostra selecionada é constituída por 72 informantes, escolhidos de acordo com os seguintes critérios pré-estabelecidos pelo projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (NORPOR-FOR): – são pessoas nascidas em Fortaleza ou que vieram do interior do Ceará morar nesta cidade com, no máximo, cinco anos de idade; – são moradores da cidade de Fortaleza; – nunca se ausentaram da capital cearense por um período superior a dois anos consecutivos; e são filhos de pais cearenses.

A amostra analisada se encontra distribuída de forma igualitária em função das seguintes variáveis sociais controladas: faixa etária

(15 a 25 anos, 2- 26 a 49 anos e 3- 50 anos em diante); escolaridade (nenhum a 4 anos, 5 a 8 anos e 9 a 11 anos) e sexo (masculino e feminino).

Decidiu-se trabalhar apenas com as entrevistas entre informante e documentador por ser o objeto de estudo um fenômeno fonético, o que exigiria registros mais claros, isto é, com poucas sobreposições de vozes, e também ao interesse de estudar o comportamento da vogal /e/ em contextos onde o informante exercesse o mínimo controle consciente sobre o fenômeno, o que, só seria viável nas entrevistas.

Fez-se a audição de 20 minutos de cada entrevista, perfazendo, assim, um total de 24 horas de gravação. Como os minutos iniciais de uma gravação são sempre tensos e que o informante ainda está muito preocupado com o seu modo de falar, optou-se, nesta pesquisa, por desprezar os primeiros 20 minutos de gravação das entrevistas.

3. *Análise dos dados*

O *input* geral de aplicação do abaixamento de /o/ foi de .81 nesta rodada, que é um índice bastante elevado. Com base nesta informação, pode-se dizer que, dentre as posteriores, a variante [] é a que oferece maior probabilidade de realização entre os informantes da amostra analisada.

Por ordem de relevância, foram selecionados, como favorecedores da elevação, os seguintes fatores: natureza da vogal tônica, natureza da vogal átona contígua, atonicidade, consoante precedente, sufixação, estrutura da sílaba, consoante subsequente.

A distância da vogal em relação à pretônica, o sexo, a faixa etária e a escolaridade foram considerados fatores irrelevantes. Assim, nenhum fator social demonstrou atuar sobre o abaixamento de /o/.

Segue-se a análise de cada um dos fatores selecionados pelo VARBRUL, porém os fatores não serão apresentados por ordem de seleção. Decidiu-se priorizar aqui, primeiramente, os contextos vocálicos e, depois, os contextos consonânticos.

3.1. Natureza da vogal tônica

As vogais baixas [] e as vogais não altas nasais [ɔ̃ ɔ̃' ɔ̃'] seguintes à pretônica são os únicos contextos que favorecem a realização de [], caracterizando uma regra de harmonia vocálica. No ambiente dessas vogais, o percentual e a probabilidade de aplicação da regra são muito elevados, por isso, na amostra estudada, é tão comum os informantes pronunciarem: pr[]jeto, m[]derno, n[]rdes-te, c[]l[]car, l[]c[]move, nam[]rava, j[]gado, ign[]rante, ab-s[]rvente, imp[]rtante, m[]rando.

A vogal média-baixa homorgânica é a principal favorecedora do abaixamento da vogal média pretônica recuada, pois tanto o percentual quanto o peso relativo revelam que, nesse contexto, o emprego da variante baixa é, praticamente, categórico.

A variável tipo de vogal tônica foi selecionada pelo VARBRUL em primeiro lugar na aplicação da regra de abaixamento de /o/, demonstrando, assim, ser a vogal tônica um ambiente mais propício à aplicação de [] do que a vogal átona que, por ordem de importância, aparece em segundo lugar.

Mesmo sabendo que o grupo de fatores distância em relação à tônica não foi selecionado pelo programa, cruzou-se esta variável com o tipo de vogal tônica (apenas os contextos que se mostraram favoráveis à regra) com o intento de verificar se a vogal acentuada contígua favoreceria mais a aplicação do abaixamento da recuada do que a não contígua.

Como se pode verificar na tabela 01, o abaixamento é mais frequente quando a tônica aparece contígua à vogal candidata à regra, principalmente se a acentuada for a homorgânica [], pelo fato desta vogal apresentar realização categórica. No entanto, a vogal não contígua apresenta índices bastante elevados, excetuando-se apenas a vogal [], já que não foi registrado nenhum caso da variante baixa recuada nesse ambiente. Por isso, o que se pode dizer com certeza é que a tônica com o traço [+ baixo] ou a nasal com o traço [- alto], contígua ou não à pretônica em foco, atua como o principal contexto favorecedor da realização da variante [].

Contiguidade	Natureza da vogal tônica			
	[]	[]	[]	[ɔ̃ ɔ̃' ɔ̃']

Contígua	92%	93%	100%	91%
Não-contígua	66%	0%	93%	61%

TABELA 1 – Cruzamento de contiguidade e natureza da vogal tônica

Na amostra analisada, as possibilidades de abaixamento de /o/ diante de vogais baixas são as mesmas verificadas para o abaixamento na amostra de João Pessoa, pois, conforme Pereira (2000, p. 102), “as variantes abertas são predominantes em contexto de mesma altura, e diante das não altas nasais [ɔɔ], [ɔ], [ɔ̃]”.

Os resultados aqui obtidos também se assemelham aos que foram encontrados na amostra de Salvador. No falar dos soteropolitanos, conforme Silva (1989), a realização baixa das vogais médias pretônicas parece ser normal, já que ocorre em índices muito altos no contexto de vogal de mesma altura. Embora a regra de abaixamento se faça presente na variedade veneciana, observa-se que, além da frequência de abaixamento de /e/ e /o/ ser muito menor do que a encontrada no falar fortalezense, os contextos que favorecem a regra são apenas as vogais baixas [ɔ] e, fora desse ambiente, o abaixamento é quase inexistente, conforme mostra Celia (2004).

Segundo Nina (1991), no falar belenense, os índices de abaixamento são bastante elevados, mas, como a vogal *a* foi analisada, juntamente, com as demais vogais baixas, a autora acredita que, talvez, seja por isso que os índices de abaixamento de /o/ apareçam tão elevados. Assim, não se pode afirmar com segurança que os contextos que favorecem o abaixamento da recuada em Belém sejam os mesmos que promovem a aplicação da regra em Fortaleza.

Os contextos de vogais altas, vogais médias-fechadas e ditongos apresentam índices abaixo de .50, o que significa que esses fatores foram considerados irrelevantes. A explicação para a ocorrência do abaixamento diante de vogais com o traço [– baixa] deve ser atribuída a atuação de outros fatores. Assim, pode-se afirmar que esses ambientes inibem a regra de abaixamento, favorecendo o alteamento ou a manutenção da vogal média pretônica.

Analisando o peso relativo das vogais médias [ɛ] e [ɔ], nota-se que esses contextos são os que oferecem menor probabilidade de aplicação da regra, porque, em geral, tendem a preservar a vogal média pretônica.

3.2. Natureza da vogal átona contígua

As vogais abertas [], [] e [] exercem o papel de condicionadores mais relevantes no abaixamento de /o/. O contexto das nasais não altas [ɔ̃ ɔ̃ ɔ̃] também age positivamente na aplicação da regra. Estes ambientes já haviam sido apontados, na análise da variável tipo de vogal tônica, como os únicos a atuarem favoravelmente na realização da variante recuada baixa.

Infere-se pela seleção desta variável que a tonicidade da vogal não é um fator mais forte do que o traço de altura da vogal seguinte à pretônica, posto que o abaixamento ocorre predominantemente no contexto de vogal baixa, independente de ser esta vogal tônica ou átona.

A regra de abaixamento da média recuada pretônica é mais favorecida diante da vogal contextual baixa não homorgânica. Assim, é o traço de altura que entra em jogo e não o de timbre das vogais.

Diante de vogais altas e da média-fechada recuada, a aplicação do abaixamento de /o/ é desfavorecida. Acredita-se que, nesses contextos, a variante [] é aplicada devido à interferência de outros fatores.

A vogal média [] apresenta índices percentuais e probabilísticos baixíssimos, pois tende, na maioria das vezes, a privilegiar a preservação das médias pretônicas.

É bom esclarecer que a desproporção entre os valores atribuídos ao fator [] deve-se ao fato de que a grande maioria das ocorrências registradas para indicar o abaixamento de /o/ antes de [] pertencem aos vocábulos pr[]cura e p[]pular. Por isso, na medida em que elevam a frequência diminui o peso relativo.

Não foi registrada nenhuma ocorrência de abaixamento de /o/ diante da vogal [ɔ̃] e diante de ditongos. Como a vogal contextual [] se apresenta como favorecedora da preservação da média /o/, não foi encontrada, nesse contexto, nenhuma ocorrência da variante [], por isso esse fator foi excluído dos dados.

3.3. Consoante precedente

Analisando os valores da tabela 02, observa-se que as probabilidades elevadas de abaixamento de /o/ pertencem aos contextos de alveolares, palatais e aspiradas. Isso significa que estas consoantes apresentam um comportamento favorecedor da aplicação da regra, ao contrário do que ocorre com as labiais e velares.

Assim como Nina (1991), defende-se que a atuação da alveolar sobre o abaixamento de /o/ deve-se ao fato da alveolar compartilhar o traço de altura [+ baixo] com a vogal assimiladora, favorecendo o processo de hamonização vocálica. No dialeto veneciano, Celia (2004) chega a mesma conclusão mencionada aqui tanto para a pretônica /e/ quanto para /o/.

Com relação à consoante palatal, não se esperava que esse contexto interferisse positivamente na regra de abaixamento, já que tem como característica articulatória o traço [+ alto]. É preciso observar que a realização da variante baixa precedida pela palatal ocorre apenas diante de ambiente favorecedor, isto é, no contexto de vogal baixa, como em j[]gar, ch[]rar, melh[]rar, j[]rnalista. Aliás, é bom salientar que todos os casos de aplicação da regra estão restritos a estas poucas palavras e a seus derivados. Em razão disso, não se pode dizer com absoluta segurança que as palatais exercem um papel relevante no processo em pauta.

Quanto à consoante glotal, apesar deste fator apresentar os mais altos índices percentuais e probabilísticos, não é possível afirmar com certeza que este contexto favorece o abaixamento porque todas as ocorrências da variante [], antecedidas por essa consoante, são realizadas mediante a presença de uma vogal baixa à direita da pretônica candidata à aplicação da regra, como em r[]dando, en-r[]lar, arr[]gante, r[]mance. A alta frequência de emprego do abaixamento no contexto de glotal deve-se à elevada ocorrência da palavra r[]bar (34x) que sempre aparece monotongada.

Fatores	Aplica/Total	%	Probabilidade	Exemplo
Labiais	487/841	58	.31	Na[]orar
Alveolares	573/867	63	.64	[]otar
Palatais	87/105	83	.67	[]ornalista

Velares	367/568	65	.51	[]olonialismo
Aspiradas	55/72	76	.69	[]odando

TABELA 02 – Atuação da consoante precedente sobre o abaixamento de /o/

As labiais, assim como as alveolares, têm como característica articulatória o traço [- alto], e, sendo assim, deveriam favorecer o abaixamento de /o/. Todavia, não é o que acontece porque o traço da labialidade impossibilita o ajustamento fonético dessa consoante à pretônica baixa, já que, conforme foi visto na análise do alteamento de /o/, a labialidade vai em direção à vogal arredondada mais alta, favorecendo o processo de acomodação fonética pelo menor esforço articulatório.

No que tange às velares, considera-se neutra a atuação dessas consoantes que são produzidas com a língua em posição alta, o que não favorece o abaixamento. Por isso, o resultado aqui obtido não pode ser considerado uma surpresa.

3.4. Consoante subsequente

Fatores	Aplica/Total	%	Probabilidade	Exemplo
Labiais	256/397	64	.46	Co[]rar
Alveolares	676/1058	64	.54	Mo[]ar
Palatais	97/218	44	.25	Pro[]eto
Velares	249/304	82	.69	Tro[]ar
Aspiradas	289/462	63	.44	Aco[]dar

TABELA 03 – Atuação da consoante subsequente sobre o abaixamento de /o/

As ocorrências de abaixamento de /o/ precedidas pelas labiais e velares podem estar sendo influenciadas pelos contextos de vogal baixa ou de vogal não alta nasal, tônicos ou átonos vizinhos à pretônica em foco, como atestam os inúmeros exemplos: nam[]rava, pro-m[]ções, imp[]rtante, op[]rtunidade, m[]mentos, contemp[]râ-neo, c[]légio, c[]l[]cado, c[]ração, pic[]lé, g[]staria, c[]lbrar.

A velar é a que mais favorece o abaixamento de /o/, sendo seguida pela alveolar, como demonstram os valores probabilísticos expressos na tabela 03. Este resultado confirma o que Nina (1991) observa no falar belenense.

Como a consoante velar se caracteriza por possuir o traço [+alto], não se esperava que esse ambiente propiciasse o abaixamento de /o/ com índices tão elevados. Tal fato pode ser explicado em decorrência da forte atuação do ambiente vocálico favorecedor na aplicação da regra, uma vez que, seguida por velar, a realização da variante [] praticamente só ocorre na presença de vogal baixa ou não alta nasal.

Imaginava-se que a alveolar, por ser produzida com a língua em posição baixa, se apresentasse como um fator mais relevante na aplicação da regra do que a velar, mas a proximidade das alveolares com o ponto neutro não permite tal observação.

Assim como ocorreu com o contexto precedente, nota-se que a labial seguinte à pretônica candidata à regra age de forma a inibir a aplicação do abaixamento. As palatais e as aspiradas também se mostraram desfavorecedoras na realização de [].

A maioria das ocorrências encontradas para o abaixamento de /o/ depois de labial se refere às palavras n[]vela e pr[]blema, o que eleva a frequência de aplicação da regra, mas não o peso relativo. Deve-se ao vocábulo imp[]rtante grande parte dos casos de realização da variante baixa no contexto de aspirada, daí a frequência elevada deste fator.

3.5. Atonicidade

Fatores	Aplica/Total	%	Probabilidade	Exemplo
Permanente	678/1035	66	.43	Coluna
Variável	2/82	2	.03	Possibilidade
Casual média	20/104	19	.12	Nojenta
Casual mista	284/470	60	.61	Correndo
Casual baixa	583/748	78	.69	Solar

TABELA 04 - Atuação da atonicidade sobre o abaixamento de /o/

Pode-se verificar na tabela 04 que as vogais átonas casuais baixas derivadas de uma vogal tônica subjacente baixa, como em c[]rtava, m[]rar, ad[]rar, m[]strar, dr[]gada, t[]car, v[]tar, são as que atuam de forma mais significativa na regra de abaixamento de /o/. Com índices um pouco menores, as vogais átonas casuais mistas (média e baixa) também se mostraram favorecedoras na aplicação da variante baixa. Estes resultados também foram comprovados por Feitas (2003) no dialeto de Bragança – PA. Célia observa no falar veneciano que as átonas baixas promovem o abaixamento de /o/.

Os demais contextos, porém, se revelaram inibidores da realização de []. A ocorrência de abaixamento em contextos desfavorecedores pode ser justificada em função da interferência de uma vogal baixa ou não alta nasal na sílaba seguinte, tônica ou átona, como em fed[]rento, pr[]stituição, p[]ssibilidade, c[]rrente, pr[]curar.

Levando-se em conta a hipótese de Bisol (1981), segundo a qual o falante guarda em sua memória, inconscientemente, a tonicidade subjacente, é bastante compreensível que a átona baixa seja o contexto mais favorecedor do abaixamento.

O desequilíbrio verificado entre a frequência e o peso relativo atribuídos à vogal átona permanente ocorre devido ao elevado número de ocorrências das palavras c[]légio e pr[]blema. Assim, à proporção que aumenta o percentual de aplicação da regra, diminui a probabilidade.

3.6. Sufixação

Fatores	Aplica/Total	%	Probabilidade	Exemplo
Verbal	659/1082	61	.31	Cortava
Nominal	443/694	64	.56	Portaria
Sem sufixo	465/663	70	.72	Momento

TABELA 05 – Atuação da sufixação sobre o abaixamento de /o/

Observando os dados da tabela 05, nota-se que as palavras sem sufixo contribuem significativamente para a aplicação da regra de abaixamento de /o/. As palavras que possuem sufixo nominal apresentam valores que favorecem ligeiramente a regra mencionada, todavia estes valores não se afastam muito do ponto neutro.

Analisando as ocorrências de abaixamento nas palavras com sufixo nominal e nas palavras sem sufixo, fica patente a interferência da vogal baixa ou da vogal não alta nasal seguinte sobre a variante baixa, como demonstram os inúmeros exemplos: c[]caína, ign[]rante, n[]rma, dr[]gado, pr[]dução, comp[]rtamento, n[]rdeste, c[]brança, pr[]jeto, pr[]blema, c[]lega.

Com base no peso relativo, pode-se dizer que os vocábulos com sufixo verbal tendem a inibir o abaixamento de /o/. Tal fato já era esperado, tendo em vista que o sufixo verbal, como foi visto anteriormente, favorece o alteamento. Os casos de aplicação da regra em contexto desfavorecedor podem ser justificados pela atuação do contexto vocálico favorecedor do abaixamento.

O elevado percentual de aplicação da variante [] em palavras com sufixo verbal deve-se à presença recorrente das formas verbais: g[]stava, nam[]rar e m[]rar, o que faz com que o percentual seja elevado, à medida que a probabilidade é reduzida.

3.7. Estrutura da sílaba

As sílabas travadas atuam positivamente sobre o abaixamento de /o/, enquanto a sílaba livre age no sentido de inibir a aplicação desta regra. O mesmo resultado foi encontrado por Nina (1991) no falar belenense, já Celia (2004, p. 97) observa no dialeto veneciano

que “o abaixamento embora apresente um índice probabilístico maior para CV, parece não ser afetado pela estrutura da sílaba.”

As sílabas travadas por /R/ são as que mais privilegiam a realização de [], sendo seguidas de perto pelas sílabas travadas por /S/. Não se pode descartar na análise desta variável a influência da vogal baixa ou da vogal não alta nasal da sílaba seguinte, como revelam os exemplos: ac[]rdar, esf[]rçada, c[]rtava, f[]rçando, exp[]rtar, imp[]rtante, f[]rmatura, n[]rdeste, m[]strasse, g[]staria, ap[]s-tando, enc[]stado, pr[]speridade.

No fator sílaba livre, a desproporção verificada entre a frequência e o peso relativo está relacionada ao uso recorrente das palavras c[]légio, m[]rrar e nam[]rrar. Assim, o percentual é elevado, mas não a probabilidade de aplicação da regra de abaixamento.

4. Conclusões

O fenômeno em questão é regido, primordialmente, pela harmonização vocálica da pretônica em relação à altura da tônica e da átona contígua. Além disso, outros fatores de natureza linguística também podem favorecer o abaixamento, tais como: o contexto consonântico precedente e seguinte, o tipo de atonicidade, a sufixação e a estrutura silábica. Pode-se concluir, então, que a variação das pretônicas se apresenta como um fenômeno sistêmico, ou seja, condicionado, basicamente, por fatores estruturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISOL, Leda. *Harmonização vocálica: uma regra variável*. Tese (Doutorado em Linguística e Filologia). Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

FREITAS, Simone. As vogais médias pretônicas /e/ e /o/ num falar do norte do Brasil. In: RAZKKY, Abdelhak (Org.). *Estudos geosociolinguísticos do estado do Pará*. Belém: Moara, 2003, p. 113-126.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Principles of linguistic change*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

NINA, Terezinha de Jesus de Carvalho. *Aspectos da variação fonético-fonológica na fala de Belém*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

PEREIRA, Regina Celia Mendes. As variáveis sociais no condicionamento das vogais médias pretônicas no dialeto pessoense. In: HORA, Dermeval da. (Org.). *Simpósio Nacional de Estudos Linguísticos (SNEL) I. Anais*, v.1. João Pessoa: Ideia, 1997, p. 165-174.

SILVA, Myrian Barbosa da. *As pretônicas na fala baiana: a variedade culta de Salvador*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968, p. 97-98.

O ARQUÉTIPO DA MULHER FATAL ESPANHOLA: ECOS NA LITERATURA BRASILEIRA

Mônica Gomes da Silva
monicagomessilva@yahoo.com.br

Distantes e distintos no estilo e temática eleitos, Manuel Antônio Álvares de Azevedo (1831-1852) e Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908) representam, hoje, polos equidistantes dentro do quadro literário brasileiro. No entanto, podemos observar linhas de força que sustentaram a narrativa azevediana, especialmente em *Noite na taverna* (1855), que reaparecem modificadas e questionadas na obra angular da narrativa moderna brasileira, *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881).

Através da análise das personagens femininas de ambas as obras, Ângela e Marcela, buscamos comparar o tratamento estilístico e ideológico dado a um dos temas que havia se tornado caro ao Romantismo europeu e que povoou o imaginário literário brasileiro no século XIX: a mulher fatal espanhola.

Para isso, faz-se necessário um breve levantamento teórico a respeito do arquétipo feminino da mulher fatal, indo do conceito psicanalítico de arquétipo proposto por Carl Gustave Jung passando pelas distintas inserções dessa figura feminina no campo literário até a consolidação de sua imagem no Romantismo.

A partir desse marco teórico propomos problematizar os possíveis pontos de contato existentes entre o romance negro *Noite na taverna* de Álvares de Azevedo e a corrosão no texto machadiano de *Memórias póstumas de Brás Cubas*.

1. O arquétipo para Jung

Carl Gustave Jung (1875-1961) introduziu a noção de um inconsciente coletivo que representa o acúmulo de experiências milenares da humanidade e se exprime através dos arquétipos (temas privilegiados nos sonhos, nos contos, nos mitos etc.):

Os arquétipos não representam algo externo, alheio à alma ainda que, sem dúvida, somente as impressões do mundo circundante nos proporcionem as formas em que se manifestam – senão, independentemente de suas formas exteriores, transladam melhor a essência e a vida de uma alma não individual, se bem que inata em todo indivíduo e não suscetível de ser modificada por sua personalidade, nem de ser possuída como algo exclusivamente seu. Esta alma é em cada indivíduo singular uma alma comum a muitos, e, em definitivo, a todos. Constitui a condição prévia de cada psiquê individual, tal como o mar é o portador de cada uma de suas ondas... a *coniunctio é uma imagem a priori* que desde tempos imemoriais ocupa um lugar preponderante no desenvolvimento espiritual do homem... (1993, p. 31, tradução nossa).

Deste modo, segundo o psiquiatra suíço, os arquétipos seriam as representações de traços comuns aos seres humanos. São conflitos, atitudes e estados de espírito que permeiam a singularidade de cada indivíduo. No âmbito psicanalítico, entender os arquétipos é o reencontro com as raízes profundas da psiquê humana. Na literatura, identificá-los é a possibilidade de discutir a condição humana, permitindo reconhecer os traços subsistentes através dos tempos, assim como as relações distintas que cada cultura estabelece.

2. O arquétipo da mulher fatal na literatura

Identificar a origem do arquétipo da “mulher de alma atravessada” significa remontar a milênios da cultura Ocidental. A mulher terrivelmente encantadora sempre existiu, como aponta Mario Praz:

Este capítulo podia começar com uma comprovação das mais óbvias. Sempre houve mulheres fatais no mito e na literatura, porque mito e literatura não fazem mais que refletir fantasticamente aspectos da vida real, e a vida real sempre ofereceu exemplos mais ou menos perfeitos de feminilidade prepotente e cruel.... (1996, p. 348).

O crítico italiano denomina esta ambivalência, capaz de atrair e destruir de beleza meduseia, própria da mulher fatal. Podemos pontuar algumas personagens que encarnam esta beleza e são “imagens primordiais” que habitam o inconsciente coletivo.

Desde a narrativa bíblica, destacam-se personagens que, através de uma beleza arrebatadora, conquistam e aniquilam seus amantes. Eva, Dalila e Salomé são os exemplos de atração e perdição bíblicas.

Além da cultura judaico-cristã, destaca-se, na Antiguidade, a figura da mulher bela e maligna, seja fictícia ou real: Lilith, Circe, Pandora, Helena, Cleópatra e Messalina.

Na Idade Média até começos do século XVI, com o predomínio da fé cristã e o agravamento das perseguições religiosas, a mulher fatal será a principal responsável por cometer e propagar heresias. Representação terrena do maligno na figura da feiticeira de forte conotação sexual. A intolerância religiosa será a responsável por encarná-la em mulheres judias, muçulmanas e, na Espanha, nas ciganas.

O período barroco segue com esta tendência e promove um aprofundamento da psicologia desta que é considerada a encarnação do mal, capaz de separar grandes amigos ou irmãos.

A partir do século XVIII, a mulher fatal será a cortesã. Mulher aristocrata e vaidosa presente em obras como *As ligações perigosas* de Laclois.

Goethe com *Goetz von Berlichingen* (1771) e a personagem Adelaide cria definitivamente a mulher fatal do romantismo. Influenciando a obra de Klinger, responsável por conceituá-la e, também ao movimento romântico, por meio da expressão: “Sturm und Drang” (Tempestade e ímpeto). Keats e a balada *La belle dame sans merci* (1821) também aporta uma importante diretriz para a mulher fatal do romantismo, assim como *La confession du enfant du siècle* (1836) de Alfred de Musset.

A mulher fatal do romantismo é multifacetada. De acordo com cada vertente literária, apresenta uma variante mítica, sem abandonar a característica maior da impetuosidade: a tirana, a antissocial, dama frívola da alta sociedade, a mulher corrompida muito jovem e que decide se vingar dos homens são algumas das faces que ela encarna. Sem contar a revalorização de figuras da Antiguidade, como Cleópatra, Dalila e Salomé.

Na vertente gótica, alia lendas populares e figuras mitológicas. Surge a mulher vampira, configurando o lado soturno e sobrenatural desta personagem.

Nesse período, ressurgiu com muita força o arquétipo da mulher fatal espanhola. Por meio de uma interessante combinação, a figura da andaluza avassaladora, principalmente a cigana, tão condenada pela literatura medieval e barroca, é revestida por uma sensualidade, fatalidade e exotismo que o romantismo confere ao sul da Europa. As obras do escritor espanhol Gustavo Adolfo Bécquer e do francês Prosper Mérimée contribuíram, imensamente, para a configuração desse arquétipo.

2.1. Ângela

Álvares de Azevedo cria uma narrativa irônica e descrente que capta as ressonâncias de um século tumultuoso e intenso. É possível apontar marcas de modernidade no texto azevediano que conseguem minar o discurso romântico nacionalista, além de inaugurar estilos e temas que estabelecem um diálogo crítico com as últimas tendências e pensamentos da literatura europeia de seu tempo.

Machado de Assis, leitor e crítico de Álvares de Azevedo, delineia a importância do prosador “pelo que deixou ver e entrever, quanto se devia esperar dele, alguns anos depois.” (ASSIS, 2000, p. 26). Para além das limitações de uma obra publicada sem a devida revisão autoral, consolidou uma tradição na literatura brasileira, a qual o próprio Machado irá discutir e trazer para a cena literária.

A intertextualidade é uma das grandes marcas do texto azevediano. Mapear as inúmeras citações, diretas e indiretas, que compõem as discussões e os personagens dimensiona devidamente o trabalho do escritor, cuja imagem ultrarromântica, propagada através das décadas, se destacou pela produção intempestiva e sem grande apuro formal.

O tópico da liberdade do artista romântico – o gênio – é importante na literatura azevediana. Contudo, não deve ser confundido com uma produção desleixada ou que surge na mente do poeta sendo transposta de modo imediato, e sem emendas, para o papel. A liberdade existe para subverter cânones e discutir, sem amarras, todas as grandes questões do século XIX. Uma das questões de maior desta-

que é a da figura feminina, cuja imagem misteriosa e contraditória é formulada nos seguintes termos: “*ange et bête*”.

Noite na taverna é um romance gótico que apresenta uma forma livre de narrar, digressiva e metalingüística própria de Laurence Sterne. Não é em vão que o narrador, responsável por nos trazer as histórias se chame Job Sterne, sinalização para a leitura da obra, pondo em destaque o ceticismo e a liberdade narrativa.

As histórias são confessadas em um ambiente de dissolução e discutem o amor, a glória, a literatura e a morte. A subjetividade possui uma força preponderante e a exposição do ego é feita numa confissão atordoada e dolorosa, como a que se encontra na literatura de Alfred Musset em *Confissões de um filho do século*. E, em meio a essa confissão, surge a “imagem primordial” da mulher fatal, dissoluta e fascinante. Vejamos como ao tecer a narrativa, Álvares consegue trazer uma visão particular sobre esta figura e aliar às discussões do século XIX.

A narrativa adquire todo o colorido do exotismo que o Sul da Espanha é caracterizado nesse tempo – pitoresco e passionai – onde as pessoas perdem seus limites e cometem desatinos, perturbadas que são pela beleza estonteante das espanholas:

Andaluzas! sois muito belas! se o vinho, se as noites de vossa terra, o luar de vossas noites, vossas flores, vossos perfumes são doces, são puros, são embriagadores – vós ainda o sois mais! Oh! Por esse eivar a eito de gozos de uma existência fogosa nunca pude esquecer-vos! (AZEVEDO, 2000, p. 572).

Ângela, a espanhola de Cádiz, é a mulher que destrói, definitivamente, a vida de Bertram, o segundo personagem a confessar seus crimes na taverna. A intensidade e o ímpeto desta personagem, capaz de crimes hediondos para satisfazer a um capricho atordoam e prendem o impassível dinamarquês:

Havia em Cádiz uma donzela – linda daquele moreno das Andaluzas que não há vênulas sob as franjas da mantilha acetinada, com as plantas mimosas, as mãos de alabastro, os olhos que brilham e os lábios de rosa d’Alexandria – sem delirar sonhos delas por longas noites ardentes! (*idem*).

A personagem possui uma dupla representação, tão característica da ironia romântica que enuncia através de um jogo com a ex-

pectativa do leitor. A aparência e o nome da personagem remetem a características celestiais que não se confirmam no desenrolar da história. Os traços e o caráter da personagem aparecem, em uma descrição inicial, como delicados e preciosos, uma típica donzela da literatura romântica. O personagem tipo é desconstruído a partir do crime e da loucura que cindem essa representação. Aliado ao arquétipo da mulher meduseia, ou seja, de aparência bela e inocente, mas de intenções malignas e interesseiras, sobrepõe-se a figura de uma outra mulher: George Sand.

A escritora francesa torna-se, em vida, um mito. Livre, indagadora, age com uma liberdade que, até então, era negada às mulheres. Ignorando os papéis sociais conferidos aos gêneros, veste-se com roupas masculinas e participa das rodas literárias mais importantes da Europa.

Ângela é a andaluza fatal, “la mujer de alma endiablada”, mas também traz os aspectos dessa mulher libertária que dispõe dos homens conforme sua vontade. Ângela usa roupas masculinas, toca bandolim, bebe, monta a cavalo, participa de duelos e manipula armas.

Após incutir o vício e a licenciosidade na vida de Bertram o abandona. Em uma tentativa de esquecer o “mau anjo” que arruinara sua vida, assume uma postura demoníaca, sentindo-se invulnerável e capaz de desafiar a sociedade e a natureza. Inicia uma vida de crimes, seguidos de uma tentativa de suicídio e o aparecimento de uma nova figura feminina como contraponto à Ângela. Uma mulher pálida e frágil e como Bertram admite: “Um poeta a amaria de joelhos” (AZEVEDO, 2000, p. 575). Não ele entregue aos vícios do tempo. O combate no navio, o naufrágio, a deriva em alto-mar e antropofagia são o clímax da narrativa e revelam um final dramático e catastrófico, bem ao gosto do romance gótico. O sofrimento gerado pela angústia e ações estróinas dos personagens de *Noite na taverna* funciona como um relato frenético de posturas radicais e arrebatadoras que aniquilam seus protagonistas

2.2. Marcela

Assim como Álvares de Azevedo, Machado de Assis também adota “a forma livre de um Sterne” (ASSIS, 1997, p. 16). A viagem em torno de si próprio permite ao protagonista de *Memórias póstumas* confessar, com a vantagem adicional de ser um “defunto autor”, todos os pensamentos e sentimentos que teve em vida, principalmente, os inaceitáveis ou medíocres. A digressão aparece sob uma nova perspectiva: o passado que se faz presente no momento da narrativa não dá um ritmo acelerado ao relato, ao contrário, enseja que um moralista às avessas ganhe destaque e inquiria o público.

O ceticismo corrói o que, na década de 1880, havia se tornado lugar-comum do ultrarromantismo: o amor sentimental, o titanismo, o byronismo e as atitudes desregradas e passionais. O ceticismo e a descrença não são os tormentos de almas febris que se debatem sobre os problemas morais e sociais do mundo, quando a atitude titanista/byronista aparecia como solução.

Ao contrário, Brás Cubas, com a superficialidade e volubilidade que lhe são próprios, não possui grandes discussões ou preocupações de cunho metafísico: “o nosso espadim é sempre maior que a espada de Napoleão” (ASSIS, 1997, p. 41), ou seja, seus problemas e vontades são o que realmente interessam. A corrosão no texto machadiano apresenta inúmeros níveis, inclusive no tratamento de personagens históricas que se tornaram míticas ainda no século XIX. Napoleão Bonaparte será um emblema romântico que arrebatou a Europa e a juventude daquele tempo com seu gênio. Para Brás Cubas, apenas um longínquo imperador que granjeara a oportunidade de festas adulatórias na Corte brasileira.

Para além da forma adotada, a digressão, que outro ponto de contato poderíamos estabelecer entre o romance gótico de Azevedo e a escrita memorialística de Machado?

Bertram também é a figura do homem egoísta, mas que assim ficou pela influência de uma mulher e assume uma postura de revolta e quase insânia. Não podemos afirmar que Machado de Assis faça uma releitura pelo avesso de Bertram, o herdeiro dissipador e revoltado, e de Ângela, a espanhola transgressora, através da vacuidade do aristocrata Brás Cubas e a venalidade de Marcela. No entanto, as coincidências no enredo são notáveis. Vejamos, então, como a impe-

tuosidade ultrarromântica é corroída e o arquétipo feminino é completamente “desmontado”.

A “mujer de alma atravessada” na literatura machadiana perde a transgressão que a caracterizava, assim como é rebaixada a um status menor. Marcela é uma cortesã sem os refinamentos intelectuais que figuravam essas personagens no começo do século. A andaluza de ilustre família é trocada pela filha de um “hortelão ou advogado”, que precisa abandonar a Espanha humilhada e arrasada pelas guerras napoleônicas. A cobiça, a mentira e a manipulação aparecem em lugar da emotividade e do delírio da paixão doentia. O retrato perde o colorido e o fausto românticos e adquire uma concisão mordente:

Era boa moça, lépida, sem escrúpulos, um pouco tolhida pela austeridade do tempo que lhe não permitia arrastar pelas ruas os seus estouamentos e berlindas; luxuosa impaciente, amiga de dinheiro e rapazes. (ASSIS, p. 48)

O delineamento do tipo de paixão entre Brás e Marcela alcança seu ponto alto na sentença: “Marcela amou-me por quinze meses e onze contos de réis; nada menos” (*idem*, p. 53). O sarcasmo toma conta da narrativa para esquadriñar uma paixão juvenil que lança mão de grande soma de dinheiro paterno para conseguir os favores e atenções da amante.

Quando o pai se opõe aos excessos juvenis e decide mandá-lo para a Europa, Brás Cubas convida Marcela para acompanhá-lo e tem seu pedido negado. O desespero de perder a espanhola é, talvez, o único momento de consumição sentimental, tão ao gosto do tempo, ou a primeira vontade contrariada de quem sempre foi atendido mesmo nas coisas mais absurdas. Resolve o impasse comprando a companhia da espanhola com a jóia mais cara da cidade.

O pai, ao saber do último desatino do filho, envia-o para a Europa, embarcado à força num navio. Novamente, há um paralelismo com a história de Bertram. Em vez de uma viagem para afastar-se dos problemas, a peregrinação de Bertram é uma tentativa de fuga da imagem de Ângela, quando antes tenta, sem sucesso, acabar com a própria vida. O momento do naufrágio, na narrativa ultrarromântica, é o momento de desafio e afirmação prepotente do eu:

E eu, eu ria: era como o gênio do ceticismo naquele deserto. Cada vaga que varria nossas tábuas descosidas arrastava um homem – mas ca-

da vaga que me rugia aos pés parecia respeitar-me. Era um Oceano como aquele de fogo onde caíram os anjos perdidos de Milton – o cego: quando eles passavam cortando-as a nado as águas do pântano de lava se apertavam: a morte era para os filhos de Deus – não para o bastardo do mal! (AZEVEDO, 2000, p. 577).

Em *Memórias póstumas*, a viagem torna-se o périplo aborrecido de um aristocrata que inspira cuidados da família temente do suicídio de seu primogênito. E, em um momento quase parodístico, a tempestade em alto-mar mostra o quão superficial era o “desespero” de Brás: “Confesso que foi uma diversão excelente à tempestade do meu coração. Eu que meditava ir ter com a morte, não ousei fitá-la quando ela veio ter comigo.” (ASSIS, 1997, p. 59). A única aparição da loucura é o delírio da mulher enferma do capitão do navio.

O capitão e sua mulher também parecem como a antítese da história azevediana. No romance gótico, aparece um capitão de dotes literários que louva a beleza da própria mulher, que depois será amante de Bertram. Em *Memórias póstumas* é desfeito o triângulo amoroso e uma mulher do capitão morta pela tísica é lançada melancolicamente no mar. As aventuras da vida marítima são transformadas no tédio de uma longa viagem a contragosto.

3. Conclusão

O arquétipo da mulher fatal espanhola é delineado, principalmente, no fim do século XVIII, quando o incipiente romantismo começa a amalgamar a característica da sedução/ perdição ao colorido pitoresco do Sul da Espanha. A figura ganha grande destaque e tem ecos na literatura brasileira. O primeiro momento de sua criação é na literatura ultrarromântica azevediana. A “mujer endiablada” é transgressora, seguindo suas vontades e instintos sem considerar leis e sentimentos alheios. Trazendo as características milenares do arquétipo da beleza cruel aliadas às discussões do tempo como a impossibilidade de se conhecer a alma feminina, além da figura libertária de George Sand.

Ângela é, praticamente, uma aparição, um sonho mau que desaparece para sempre da vida de Bertram. Sob uma clave dúbia, a da delicadeza e a da maldade, fascina o protagonista e o leva ao desre-

gramento e infelicidade. Marcela, também uma bela cortesã, é tão volúvel nos seus caprichos, quanto o protagonista das *Memórias*. No entanto, o móvel de suas ações não é o mero desejo de transgressão e sim a cobiça e a avaréza. Após voltar da Europa, onde pratica o “romantismo prático”, Brás reencontra por mais duas vezes sua antiga amante. Primeiro com uma beleza decaída, depois à beira de uma morte solitária e dolorosa de acordo com a aniquilação presente nos últimos capítulos das *Memórias*.

Machado de Assis discute esse papel feminino a partir de uma nova base. O mistério, o incognoscível feminino é trocado por uma beleza venal, uma ambição desmedida por dinheiro. Ridicularizam-se os arroubos juvenis de uma vontade desenfreada, desprovida de discussões ou sentimentos mais profundos.

BIBLIOGRAFIA

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: O Globo/ Klick Editora, 1997.

_____. Álvares de Azevedo. In: _____. *Obra completa*: volume único. Org. Alexei Bueno; textos críticos, Jaci Monteiro... [et. al.]. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

AZEVEDO, Álvares de. Noite na taverna. In: _____. *Obra completa*: volume único. Org. Alexei Bueno; textos críticos, Jaci Monteiro et al. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

BOTINES, Mireia Canals i. *La dona fatal en el cinema espanyol, 1939-1951*. Barcelona, 2009. 489 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) - Facultat de Comunicació Blanquerna, Universitat Ramon Llull. Barcelona, 2009.

JUNG, Carl Gustave. *La psicología de la transferencia*. Barcelona: Paidós, 1993. (1ª ed. Zurich: Rasche & Cie., 1946).

PRAZ, Mario. *A carne, a morte e o diabo na literatura romântica*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

O ASPECTO PERFECTIVO DO *PASSATO PROSSIMO* NOS TEXTOS MIDIÁTICOS ELETRÔNICOS ITALIANOS

Eva J. Bouquard (UFRJ)
bouquard.eva@gmail.com

Pretende-se, neste artigo, examinar o *passato prossimo*, um dos cinco tempos do passado, do Modo Indicativo, na língua italiana e seus prováveis efeitos de sentido nos enunciados jornalísticos eletrônicos italianos. Assim, são escolhidos para análise três reportagens jornalísticas eletrônicas italianas extraídas dos jornais *La Repubblica*, *Corriere della Sera* e *La Stampa*, no período de janeiro a março de 2008, anexados no final deste artigo, cujos endereços eletrônicos completos se encontram na referência bibliográfica no final deste trabalho. Esse *corpus* foi escolhido porque os artigos de reportagens recolhidos desses jornais permitem uma análise do sentido do *passato prossimo*, dada a grande frequência de emprego desse tempo nas narrações dos acontecimentos.

Trata-se de uma parte da minha pesquisa de Doutorado em letras neolatinas, na área de língua italiana, que ainda está em desenvolvimento, cuja análise tem como foco principal selecionar as formas verbais do *passato prossimo*, visando a criar categorias linguísticas que descrevam o efeito de sentido desse tempo a partir de sua categoria aspectual no discurso.

Essa análise é realizada conforme as discussões de Charaudeau (1986) sobre o texto midiático e que se adaptou às reportagens jornalísticas eletrônicas italianas. Sua principal fundamentação diz respeito à construção do sentido de um enunciado, a saber, que esse se realiza a partir de uma série de acontecimentos produzidos no espaço público. Isso significa que a instância midiática restringe uma intencionalidade orientada por efeitos de sentidos visados, criando efeitos de sentido possíveis que surgem dos efeitos visados pela instância de enunciação e dos efeitos produzidos pela instância de recepção.

Entende-se o sentido tal como fundamentado por Benveniste (1980, p. 222 e 229), ou seja, um conjunto de procedimentos de co-

municação identicamente compreendidos por um conjunto de locutores. É, também, a ideia que esse exprime e se realiza formalmente na língua pela escolha de palavras, por sua organização sintática e pela ação que essas exercem sobre as outras e se baseia no estado de coisas que o provoca na situação de discurso, ou aquilo que o enunciado se reporta. Desse modo, o sentido do enunciado está na totalidade da ideia percebida por uma compreensão global, ao passo que a forma do sentido se obtém pela dissociação analítica do enunciado processada até as unidades semânticas, isto é, as palavras.

Assim, a análise do efeito do sentido do *passato prossimo* parte do seguinte princípio, a saber, que ao se interpretar o sentido de um enunciado é preciso seguir um percurso gerativo, que consiste na compreensão de como um elemento linguístico produz sentido, como esse está investido de significação para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicar como o texto organiza os elementos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. (ORLANDI, 2009, p. 29).

Um estudo complementar a essas fundamentações que se aplica na análise proposta neste artigo é a consideração teórica de Bertinetto (1986) sobre o *passato prossimo* e seu efeito de sentido no enunciado, a saber, o os efeitos de sentido desse tempo passado pode ser obtido através da análise de suas características aspectuais, além de suas categorias tradicionais morfológica, semântica e sintática.

Com base nessa informação de Bertinetto, conferiu-se nas gramáticas normativas italianas de Dardano e Trifone (1999) e Sabatini (1990) que do ponto de vista morfológico, em resumo, o *passato prossimo* é formado pelo auxiliar *essere* ou *avere* somado ao particípio do verbo.

Averiguou-se, também, que do ponto de vista semântico, o *passato prossimo* se realiza no enunciado pela relação cronológica entre um acontecimento expresso pelo verbo e o momento da enunciação, doravante grifado como ME, indicando um acontecimento completado no passado, cujos efeitos têm uma relação qualquer com o ME. Nestes casos, conta o fato que o ME e o acontecimento descrito ou narrado são apresentados dentro do mesmo período de tempo a qualquer distância do tempo real, e, então é ligado com o presente.

Essas gramáticas mostram, ainda, que do ponto de vista sintático, o *passato prossimo* na oração regente é sempre anterior ao ME, porém quando é colocado na oração subordinada pode ser anterior ao ME, ao futuro e a outro *passato prossimo*. Nas orações subordinadas interrogativas diretas pode ser anterior, posterior ou contemporâneo ao ME. Nas relativas apositivas, pode ser posterior ao ME.

No que se refere à categoria de aspecto, na visão de Dardano e Trifone (1999, p. 315), essa trata das formas pelas quais o enunciador vê o acontecimento, ou seja, ou como concluído, ou em desenvolvimento no ME, ou com seus reflexos no ME. Desse modo, o aspecto torna-se perfectivo quando o enunciador vê o acontecimento como já concluído; torna-se imperfectivo se vê o acontecimento no seu desenvolvimento; torna-se perfectivo completo quando considera o perdurar, no ME, dos reflexos de um acontecimento produzido precedentemente.

De modo análogo, o aspecto da ação indica a duração de um acontecimento, que pode ser momentâneo, durativo ou progressivo. Isso significa que um verbo por si só pode indicar uma ação momentânea, como por exemplo, o verbo *accorgere*, ao passo que o verbo *disegnare* indica uma ação durativa. Dardano e Trifone (1999) consideram a ação verbal uma categoria similar à categoria de aspecto, sendo que a diferença entre essas duas categorias é que o aspecto é interpretado através dos caracteres formais do verbo e a ação é interpretada pelo significado do verbo.

Nas acepções de ideias de Bertinetto (1986) sobre a categoria de aspecto que incide no *passato prossimo*, a definição tradicional o descreve como marcando o “passado do presente” no enunciado, ou seja, como o tempo que indica “uma ação, estado ou modo de ser já completo, mas considerado em relação com o presente”. Contudo, essa não seria a única função absorvida pelo *passato prossimo*. O motivo é que enquanto tempo empregado, na sua acepção aspectual originária, ou seja, para designar a completitude em relação ao ME, é também selecionado para se obter os efeitos estilísticos e discursivos, proporcionados pelo seu valor aspectual.

Essa noção aspectual dos verbos, sobretudo, a de completitude dos tempos passados, é difícil de ser formalizada, com os instrumentos dos quais dispõe hoje (BERTINETTO, 1986, p. 115), desse

modo essa categoria é dividida em (1) aspecto perfectivo, que, por sua vez, subdivide-se em completo, aorístico e ingressivo e (2) aspecto imperfectivo.

No aspecto perfectivo completo, o enunciador vê o acontecimento como próximo em relação ao ME, exprimindo o estado duradouro desse acontecimento no MR. No aspecto perfectivo aorístico o acontecimento é visto como concluído em um período de tempo determinado antes do ME. A diferença entre um e outro é que o aspecto perfectivo completo precisa de um MR e o aspecto perfectivo aorístico não requer MR para visualizar o instante terminal do acontecimento, mas requer um marcador temporal que localize o acontecimento no tempo cronológico. Já o aspecto ingressivo exprime um acontecimento que acabou de ser realizado e do qual se está valorizando o duradouro efeito no MR, que coincide com o ME, como no exemplo de Bertinetto (1986) em *Finalmente Gianna ha mangiato* (Finalmente Gianna comeu).

Bertinetto completa essas fundamentações esclarecendo que os efeitos de sentido derivados das categorias aspectuais e temporais do *passato prossimo* podem ser, sobretudo, de (1) distância temporal do acontecimento em relação ao ME; (2) perdurar do acontecimento no ME, passando a ter uma acepção imperfectiva e (3) perdurar do acontecimento no ME a partir da visão subjetiva do enunciador.

No que se refere aos marcadores temporais que acompanham o *passato prossimo* nos enunciados jornalísticos italianos, esses se apresentam, de forma implícita ou explícita e podem ter função de ME, MR ou momento do acontecimento, doravante MA. Esses marcadores temporais podem, na língua italiana, referir-se à dimensão cronológica, sendo denominado localizador temporal; ou podem funcionar como MR. Desse modo, o significado das relações temporais pode ser visualizado a partir das noções de ME e de MA, devendo-se acrescentar o MR nas indicações de anterioridade em relação a um acontecimento expresso por um tempo simples. (DARDANO e TRIFONE, 1999, p. 313).

Colocados esses pontos preliminares, o problema que se coloca na análise proposta neste ensaio é observar se esses efeitos de sentido se apresentam no *corpus* e quais seriam os outros possíveis efeitos de sentido proporcionados por esses tempos encontrados nas *cro-*

nache jornalísticas eletrônicas italianas e quais as estruturas linguísticas assumidas nos enunciados nos quais constem tais tempos.

A primeira descrição que se coloca ao proceder à análise proposta é a do *passato prossimo* com o marcador temporal que com esse se relaciona no discurso ou em um enunciado em particular, visando a identificar o tipo de aspecto que exprimem, a saber, o perfeito completo, aorístico, ingressivo ou imperfeito. Em seguida, é preciso descrever como acontece essa relação, criando-se uma categoria para cada tipo de relação encontrada e o respectivo efeito de sentido que essa pode promover nos enunciados. Enfim, busca-se explicar como o discurso jornalístico italiano organiza os elementos de interpretação que relacionam sujeito e sentido.

Na exposição dos argumentos nesta análise, utilizam-se os termos “enunciador” para designar quem escreve o texto e “leitor” para assinalar quem lê e interpreta o que o “enunciador” escreveu.

Assim, a primeira análise é realizada na reportagem intitulada *La tragedia*, publicada no jornal eletrônico *la Repubblica.it* de 05 de janeiro de 2004. Essa reportagem narra um acidente acontecido no dia 4 de janeiro de 2004, na Toscana no Alpe Modenese. Nos dias anteriores aos 4 de janeiro, os Alpes sofreram muitas nevadas como não se via por pelo menos dez anos. As temperaturas rígidas gelaram trechos e depois nevou de novo, mas o trecho não se tornou sólido, tornando-se um lugar perigoso. Naquela ocasião, marido e mulher estavam descendo um canal e o marido decidiu atravessá-lo. De repente caiu uma avalanche e ele morreu, salvando-se somente a esposa. Outros turistas chamaram o socorro e dois helicópteros chegaram com um grupo de médicos que tentou por 40 minutos reanimar Vanni, o homem que tinha sofrido o acidente e que morreu.

Observa-se no texto dessa reportagem que ao narrar o acontecimento central, ou seja, a morte de um turista, o enunciador construiu vários enunciados com o *passato prossimo*, de modo que ao descrever os acontecimentos que estão relacionados ao acontecimento central, narrou-os numa sequência temporal de acontecimentos, como se pode observar no trecho da linha 19, que se demonstra, a seguir: *Dal canalone si è staccata na valanga a lastroni che ha investi-*

to Rossano Vanni e lo **ha trascinato a valle per circa 60 metri**¹. Observa-se que inicialmente o enunciador narrou que um canal que se destacou, caiu sobre Vanni e que o arrastou por quase 60 metros, ou seja, apresenta uma narração de acontecimentos em sequência temporal. Nesse mesmo trecho do discurso, o enunciador narrou todos os acontecimentos com o *passato prossimo* considerando-os concluídos antes do ME, pois utilizou o marcador temporal, *ieri* [ontem], que assinala um período de tempo cronológico determinado antes do ME, encontrado na linha 15. : **Ieri mattina erano saliti, sci in spalla e peli di foca ai piedi**[...]². Assim, para produzir esse efeito de acontecimento concluído em um período determinado de tempo, utilizou a categoria de *passato prossimo* perfectivo aorístico.

Todos os outros enunciados com o *passato prossimo* encontrados no decorrer da narração do acontecimento se relacionam com a idéia central, e, portanto, com o marcador temporal *ieri*. Nesse caso, esses passados, também, possuem função de aspecto perfectivo aorístico, pois se relacionam a um marcador temporal anterior ao ME. Assim, a análise da notícia *La tragedia* do jornal *La Repubblica* permite sugerir que o provável efeito de sentido produzido pelo *passato prossimo* é a enunciação de acontecimentos concluídos em uma sequência temporal em um período de tempo cronológico determinado por um marcador temporal explícito antes do ME.

O segundo discurso a ser analisado é a reportagem publicada no jornal eletrônico *La Stampa* intitulada *Arrestate il prete latin lover* em 07 de janeiro de 2008. Essa notícia trata de vários acontecimentos que foram concluídos em três tempos, a saber, (1) num período do tempo cronológico indeterminado e anterior ao ME; (2) num período do tempo cronológico determinado antes do ME; no qual o *passato prossimo* tem efeito de sentido aorístico (3) num MR situado em um período do tempo cronológico antes do ME, mas cujas consequências perduram no ME, por causa do aspecto perfectivo completo.

No primeiro acontecimento narrado, o enunciador imagina como o professor de religião de determinados garotos pensou quando

¹ Uma avalanche se destacou do canal e essa caiu sobre Rossano Vanni e o arrastou pelo vale por cerca 60 metros.

² Na manhã de ontem eles tinham subido esqui nos ombros e pele de foca nos pés [...].

soube da notícia que ele narraria em seguida, a saber, que um padre teve um caso amoroso com uma mulher casada, como se pode observar na linha 1. “*Mai che questi ragazzini si facciano i fatti loro, ha forse pensato l’insegnante de religione*”³. Apesar de existir, nesse enunciado, o marcador temporal *mai* [nunca] não existem, na verdade, marcas temporais ligadas ao *passato prossimo*, de modo que se pode supor que o acontecimento narrado com esse tempo se concluiu num período indeterminado do tempo cronológico, antes do ME.

No segundo acontecimento, nas linhas 3 e 4, o enunciador antecipa uma parte da notícia: “*É nel diario della figlia che un operaio di 44 anni ha trovato conferma alle voci di paese e ai suoi sospetti: un bell’incontro tra la moglie e il prete[...]*”⁴. Nesse enunciado não existe um marcador temporal que determine o momento o qual o operário tivesse encontrado a confirmação de suas suspeitas. Tem-se somente o local o qual ele encontrou tal informação, que foi no diário da filha. Assim, o *passato prossimo* que enuncia o acontecimento “encontrar” foi produzido em um período de tempo indeterminado, antes do ME.

O enunciador do jornal *La Stampa* apresenta, ainda, um trecho daquilo que estaria escrito no diário na linha 5: “[...] *mi sono appena guardata allo specchio e ho un livido sul labbro* [...]”⁵. Nesse enunciado, o *passato prossimo sono guardata* está ligado ao marcador temporal *appena*. Esse marcador indica que um acontecimento acabou de se concluir antes do ME. Porém, sendo esse enunciado um discurso de um enunciador de outro jornal, a saber, o “Quotidiano”; esse marcador revela, somente, que o acontecimento *sono guardata* foi concluído no passado, antes do ME, num período de tempo indeterminado em relação ao ME do enunciador do jornal *La Stampa*.

No terceiro acontecimento narrado, o enunciador noticia que o jornal de Ostuni, no qual a notícia sobre o padre tinha sido publicada, havia esgotado todos os exemplares em pouco tempo, como se observa na linha 6: “*Quando ieri è uscito in edicola il “Quotidiano”*”

³ Nunca que esses garotos [...], há talvez pensado o professor de religião.

⁴ É no diário da filha que um operário de 44 anos encontrou confirmação às vozes dos outros e às suas suspeitas: um belo encontro entre a esposa e o padre: [...].

⁵ “[...] Acabei de me olhar no espelho e tenho um roxo no meu lábio [...].

*di Brindisi, Ostuni l'ha mandato esaurito in breve tempo*⁶". Nesse enunciado, o marcador temporal *ieri* localiza cronologicamente os acontecimentos enunciados pelo *passato prossimo*, a saber, *è uscito e ha mandato*. Têm-se, assim, dois acontecimentos que foram produzidos num período de tempo determinado, antes do ME, tendo, portanto, aspecto perfectivo aorístico.

Ainda nesse segundo parágrafo, nas linhas 6 e 7, o enunciador antecipa um trecho da notícia sobre a qual tinha feito suspense no primeiro parágrafo do seu discurso: "*Il sacerdote ai giornalista ha risposto con flemma*"⁷". Nesse enunciado, porém, não se sabe quando o sacerdote respondeu aos jornalistas. Desse modo tem-se um *passato prossimo* produzindo o efeito de sentido de um acontecimento que se deu em um tempo cronológico indeterminado, antes do ME, porém próximo a esse, porque se considera que a notícia seja próxima ao ME.

A partir daí o enunciador narra a notícia que ele tinha lido no "Quotidiano", a saber, que o operário não pediu uma separação consensual, mas se apresentou aos policiais com advogados e acusou o religioso de molestar sua família. Apresenta, ainda, outro enunciado que representa o discurso daquilo que o operário tinha encontrado no celular da esposa, na linha 23: "*Amore, mi hai fatto veramente sognare, è stato bellissimo e già mi manchi [...]*"⁸". Nesse enunciado o marcador *già* funciona como um MR e faz referência a um momento que coincide com o ME da esposa, mas do ponto de vista do enunciador do *La Stampa*, pode-se pensar que esse acontecimento é anterior ao ME, concluído num período de tempo que ele não revelou. Isso leva a pensar que esse *passato prossimo* relata um acontecimento concluído em um período de tempo cronológico indeterminado antes do ME do enunciador do *La Stampa*.

No sexto parágrafo do texto jornalístico em análise, na linha 27, o enunciador narra a indignação do denunciante: "*Scrivi il denunciante: Così ha rubato la serenità della famiglia, la mia donna e*

⁶ Quando ontem sai na banca de jornais o "Quotidiano" de Brindisi, Ostuni o exauriu em pouco tempo.

⁷ O Sacerdote respondeu com calma.

⁸ Amor, você me fez sonhar, foi lindo e sinto já a sua falta [...].

*minato l'equilibrio di mia figlia*⁹". Pode-se pensar que esses *passatos prossimi* estão enunciando os acontecimentos concluídos antes do ME, mas cujas consequências perduram no ME. Dado que o enunciador do *La Stampa* está relatando uma notícia lida no "Quotidiano", pode-se pensar que esses tempos passados empregados são anteriores ao ME do enunciador de ambos os jornais. Pensa-se, também, que as consequências de tais acontecimentos perduram no ME de ambos os enunciadores, porque sendo uma notícia que poderia chocar uma sociedade tradicionalista, seria de se esperar que a família estivesse, ainda, sem serenidade e sem equilíbrio, no ME. Pode se tratar de um *passado prossimo* com aspecto perfectivo completo se for considerado que o verbo no presente 'scrive' é o MR dos *passatos prossimi* dos enunciados seguintes a esse.

Observa-se, assim, que esta reportagem trata de uma notícia que um enunciador leu em outro jornal. É a notícia de um marido que denunciou à polícia o pároco de Brindisi, por molestar sua família, ao invés de pedir a separação da esposa. Não se sabe, porém, quando o acontecimento se deu no tempo cronológico, mas, dado que geralmente as notícias são sempre atuais, pode-se pensar que os acontecimentos de denúncia são próximos ao ME.

A próxima análise é a notícia publicada no jornal *Il Corriere della sera* de 16 de fevereiro de 2008, intitulada "*Aborto la fuga delle donne*". A notícia narrada é sobre as mulheres italianas que interrompem a gravidez e que tem que esperar mais de 15 dias por uma consulta no médico com humilhações. Narra, ainda, sobre os médicos que são a favor do aborto e sobre os que são contra isso, na Itália.

Observa-se nessa notícia que na linha 1 do primeiro parágrafo, o relato se inicia com a reprodução do discurso gravado da secretária eletrônica do Hospital de Milão: "*Le prenotazioni per la legge 194 sono esaurite. Riprenderanno il 19 febbraio dalle 11 alle 12*". Nesse enunciado o enunciador narra que as reservas terminaram. Pode-se pensar que o efeito de sentido do *passato prossimo* é que esse enuncia um acontecimento que se iniciou em um período do tempo cronológico indeterminado antes do ME, mas que continua, ainda no

⁹ Escreve o denunciante: Assim, ele roubou a serenidade da minha família, a mia mulher e minou o equilíbrio da minha filha.

ME, pois as reservas terminaram antes do ME e continuam terminadas, ainda, no ME.

Da mesma forma, na linha 16, o enunciador esclarece que a clínica no Sul de Londres tornou-se um dos pontos de referência das mulheres que com 780 esterlinas podem interromper a gravidez no prazo de uma semana, um número sem igual na Europa, conforme as estatísticas do ministério da saúde inglês: “*La clinica a sud di Londra è diventata uno dei punti di riferimento delle donne che con 780 sterline possono interrompere la gravidanza nel giro di una settimana.*” Trata-se de um *passato prossimo*, cujo efeito de sentido é o de um acontecimento que começou em um momento temporal antes do ME, com reflexos no ME.

No terceiro parágrafo, na linha 43, o enunciador relata que o último médico que não colocava problemas diante da questão do aborto foi embora da cidade de San Matteo di Pavia. Segundo esse médico os abortos eram realizados por dois estudantes que possuíam bolsa de estudos: “*Al San Matteo di Pavia se n’è appena andato via anche l’ultimo non obiettore: gli aborti li fanno due giovan con borsa di studio.*”¹⁰ O *passato prossimo* utilizado nesse enunciado permite um efeito de sentido de um acontecimento que acabou de acontecer, por causa de sua ligação com o marcador temporal *appena*, que é um MR, colocando o acontecimento próximo ao ME. É um *passato prossimo* de aspecto perfectivo completo, portanto.

Ainda no terceiro parágrafo, na linha 49, o enunciador narra que o conselheiro da Aliança Nacional pediu para colocar em discussão a proposta antiaborto nos hospitais assim que sair a aprovação do Balanço 2008: “*Il consigliere di Alleanza Nazionale, Raffaele Zanon, ha chiesto di mettere in discursione la proposta subito dopo l’approvazione del Bilancio 2008.*” Nesse enunciado não existe nenhum marcador temporal que faça referência ao período de tempo no qual o acontecimento narrado com o *passato prossimo* foi concluído. Esse *passato prossimo*, portanto, apresenta somente o acento gramatical de um acontecimento que se deu passado, antes do ME, num período indeterminado do tempo cronológico.

¹⁰ Em *San Matteo di Pavia* foi-se embora também o último não objetor: os abortos são feitos por dois jovens com bolsa de estudo.

Essa análise permite observar, assim, que além dos efeitos de sentido descritos nas gramáticas normativas italianas que são citadas neste artigo, a saber, (1) distância temporal do acontecimento concluído em relação ao ME; (2) perdurar do acontecimento no ME, passando a ter uma acepção imperfectiva e (3) perdurar do acontecimento no ME a partir da visão subjetiva do enunciador, são observados os seguintes outros efeitos de sentido:

- (1) Um *passato prossimo* ligado a um marcador temporal que remete a um período determinado do tempo cronológico, apresentando o acontecimento narrado como concluído nesse período de tempo, antes do ME. A categoria criada é denominada ***passato prossimo aorístico***, na qual se inclui todo o *passato prossimo* que exprime um acontecimento concluído em um período de tempo cronológico determinado com um marcador temporal, implícito ou explícito, antes do ME como, por exemplo, *Quando ieri è uscito in edicola il “Quotidiano” di Brindisi, Ostuni l’ha mandato esaurito in breve tempo*. Seria um *passato prossimo* de aspecto perfectivo aorístico.
- (2) A outra estrutura linguística encontrado nos enunciados jornalísticos italianos é a de *passato prossimo* sem ligação com marcadores temporais, permitindo-se interpretar que o acontecimento narrado tenha sido concluído em um período indeterminado do tempo cronológico, antes do ME. Em vista disso, a categoria criada é denominada ***passato prossimo de passato*** e se inclui todo o *passato prossimo* que exprime um acontecimento concluído em um período indeterminado do tempo cronológico antes do ME; portanto não tem um marcador temporal, implícito ou explícito de indicação temporal de início ou fim do acontecimento, como em *Mai che questi ragazzini si facciano i fatti loro, ha forse pensato l’insegnante di religione*. Esse passado marca somente o acento gramatical do passado.
- (3) Outra estrutura encontrada apresenta o *passato prossimo* relacionado a um MR, antes do ME, como em *Scrivi il denunciante: Così ha rubato la serenità della famiglia, la mia donna e minato l’equilibrio di mia figlia*. Nesse caso, essa categoria é denominada ***passato prossimo completo consecutivo*** e nela se inclui todo o *passato prossimo* ligado a um MR antes do ME, evidenciando

que as consequências do acontecimento narrado perduram no ME. Embora a criação da categoria seja inovadora, esse efeito de sentido é, também, encontrado nas gramáticas normativas.

- (4) Outra estrutura encontrada apresenta o *passato prossimo* enunciando um acontecimento que se conclui num período indeterminado do tempo cronológico, antes do ME, mas com reflexos no ME como em *Le prenotazioni per la legge 194 sono esaurite. Riprenderanno il 19 febbraio dalle 11 alle 12*. Essa estrutura é denominada ***passato prossimo completo continuado*** e se inclui todo o *passato prossimo* que exprime um acontecimento concluído em um tempo cronológico indeterminado, antes do ME, mas que continua no ME. Nesse caso, o MR é o próprio ME. É um passado de aspecto perfectivo completo, portanto.
- (5) Existe, também, uma estrutura que apresenta um acontecimento concluído com o *passato prossimo*, em um período indeterminado do tempo cronológico antes do ME, mas o reflexo desse acontecimento, ainda, perdura no ME, porque esse acontecimento se transformou no passado e essa transformação se mantém no presente, como se observa no enunciado *La clinica a sud di Londra è diventata uno dei punti di riferimento delle donne che con 780 sterline possono interrompere la gravidanza nel giro di una settimana*. Essa categoria é denominada ***passato prossimo completo refletido no presente***. Nesse caso, o MR é o período indeterminado.
- (6) É encontrada, ainda, uma estrutura com o *passato prossimo* enunciando um acontecimento que acabou de ser concluído, revelado pela sua ligação com o marcador temporal, que é seu MR, colocando o acontecimento concluído próximo ao ME, como em *Al San Matteo di Pavia se n'è appena andato via anche l'ultimo non obiettore: gli aborti li fanno due giovan con borsa di studio*. É um *passato prossimo* de aspecto perfectivo completo, portanto, já apresentado em gramáticas normativas, embora a criação da categoria seja inovadora. Essa categoria é denominada ***passato prossimo completo recente***.

Assim, as reflexões iniciais sobre o *passato prossimo* demonstram que as categorias criadas que são apresentadas neste artigo, que todos os acontecimentos narrados com o *passato prossimo*

são concluídos antes do ME; podendo esses acontecimentos terem sido concluídos em um período do tempo cronológico determinado ou indeterminado antes do ME. Se for um tempo determinado pode ter sido concluído no MR ou no localizador temporal; se for indeterminado, pode ser um MR. Esses acontecimentos podem ser temporalmente próximos ou distantes do ME, com ou sem reflexos no ME, com ou sem consequências no ME; ou podem ser continuados ou não no ME, de acordo com as normas que categoria de aspecto submete a esse tempo verbal.

A pesquisa acerca da função aspectual perfectiva do *passato prossimo*, até o momento apresentada, traz os resultados preliminares. Desse modo, os resultados discutidos no decorrer desse artigo consideraram uma pequena série de usos do *passato prossimo*, relacionando-o ao ME, ao localizador temporal e ao MR.

A discussão acerca do *passato prossimo* ainda deve considerar a ocorrência de ações passadas em enunciados em que são apresentados outros Tempos verbais como MR. Trata-se de, por exemplo, enunciados em que aparece o presente histórico, que reporta o acontecimento narrado para o ME e se relaciona com o *passato prossimo*, dando-lhe novos sentidos. Esse desdobramento da pesquisa encontra-se ainda em análise, em um futuro próximo, essa discussão do uso do presente para indicar ações passadas será trazida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGENTIERI, Benedetta; RAVIZZA, Simona. *Aborto, la fuga delle donne*. Disponível em:

<http://www.corriere.it/cronache/08_febbraio_16/aborto_la_fuga_de_lle_donne_c3015578-dc67-11dc-8a42-0003ba99c667.shtml>. Acesso em 15 jul. 2010.

BENVENISTE, Emille. *Problemi di linguistica general*. Milano: Il Saggiatore, 1994.

_____. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: USP, 1976.

_____. *Problemas de lingüística geral II*. São Paulo: Pontes, 1989.

BERTINETTO, P.M. *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano*. Firenze: Accademia della Crusca, 1986.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Linguagem e discurso. Modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

DARDANO & TRIFONE. *La lingua italiana*. Bologna: Zanichelli, 1999.

NEIROTI, MARCO. *Arestate il preter latim lover*. Disponível em: <<http://www.lastampa.it/redazione/cmsSezioni/cronache/200801articoli/29031girata.asp>>. Acesso em 15 jul 2010.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso*. Princípios e procedimentos. São Paulo, 2009.

SABATINI, F. *La comunicazione e gli usi della lingua*. Torino: Loescher, 1990.

SELVATICI, FRANCA. *La tragedia*. <<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2004/01/05/la-tragedia.html>>. Acesso em 15 jul. 2010.

ANEXOS

la tragedia

Repubblica — 05 gennaio 2004 pagina 3 sezione: FIRENZE

L'incidente è avvenuto a 2050 metri di quota sul Monte Cimone. Marito e moglie stavano scendendo lungo un canale. Lui ha deciso di attraversarlo. «Non passare di lì», gli ha detto la moglie. Dal costone di roccia si è staccata una valanga a lastroni con un fronte di circa 20 metri che ha investito l'uomo e lo ha trascinato a valle per circa 60 metri. Per Rossano Vanni, 42 anni, di San Giuliano Terme in provincia di Pisa, non c'è stato niente da fare. La moglie è stata solo sfiorata dalla valanga ed è rimasta incolume. Vanni è stato estratto rapidamente dal cumulo di neve, ma era già morto. UN escursionista toscano, Rossano Vanni, 42 anni, di San Giuliano Terme (Pisa), è stato ucciso ieri da una valanga sul Monte Cimone, nell'Appennino Modenese. La moglie Lucia Bertacca ha rischiato di essere travolta con lui ma si è salvata. L'incidente è avvenuto

poco prima delle 14 sul versante sud-ovest del monte, che con i suoi 2165 metri è il più alto di tutta la catena dell'Appennino toco-emiliano ed è percorso da numerosi sentieri che offrono grandi panorami ed attraggono escursionisti e scialpinisti. Ieri era una giornata splendida e limpida. Ma dopo le abbondanti nevicate dei giorni scorsi, erano sconsigliate le escursioni fuori-pista. Tuttavia in questi giorni di grande affollamento sulle piste diversi appassionati di montagna hanno scelto il silenzio del versante sud-ovest del Cimone, privo di impianti di risalita e di piste. Fra di loro Rossano Vanni, che abitava nella frazione Asciano di San Giuliano Terme ed era un tecnico specializzato in riparazioni tv ed impianti satellitari. Padre di due bambini, un maschietto di 11 anni e una femmina di 5, Vanni era arrivato con la moglie a Fiumalbo per trascorrere il fine settimana. Ieri mattina erano saliti, sci in spalla e pelli di foca ai piedi, fino alla cima del Monte Cimone, poi avevano iniziato la discesa lungo l'itinerario che conduce a Doccia, a quota 1349.

L'incidente è avvenuto a 2050 metri di quota. I due coniugi stavano scendendo lungo un canale. Vanni ha deciso di attraversarlo. «Non passare di lì», gli ha detto la moglie, ma non è riuscito a fermarlo. Poi è stata questione di un attimo. Dal canale si è staccata una valanga a lastroni con un fronte di circa 20 metri, che ha investito Rossano Vanni e lo ha trascinato a valle per circa 60 metri. Gli esperti del Soccorso Alpino ritengono che sia stato proprio lui, tagliando una cornice di neve, a provocare il distacco della valanga. La moglie è stata sfiorata dalla cascata di neve e ghiaccio ma è riuscita ad alzarsi subito e si è precipitata a cercare il marito, aiutata da tre alpinisti, Raffaele Galli di Falconara, Fabrizio Franceschini di Bologna e Roberto Nannini di La Spezia, che stavano salendo lungo il canale, due con gli sci e uno con le ciaspole, e che hanno evitato d'un soffio la valanga. Tutti e cinque erano dotati di «Arva», lo strumento di sicurezza che trasmette impulsi radio per la localizzazione sotto la neve. Rossano Vanni è stato raggiunto quasi subito e la moglie e i tre soccorritori, che erano dotati di sonda e di pala, sono riusciti abbastanza rapidamente a liberargli la testa dalla massa di neve che lo aveva travolto, per permettergli di respirare. Ma Vanni non si riprendeva ed è probabile che fosse già morto, non per asfissia ma perché colpito da un lastrone di ghiaccio. In ogni caso la macchina dei soccorsi si è messa in moto rapidamente. Uno degli escursionisti ha chiamato il 118. Ha risposto quello di Lucca, che ha immediatamente trasmesso l'allarme a Modena. Coordinati dal Soccorso Alpino dell'Emilia Romagna sono intervenuti due elicotteri, uno dell'elisoccorso alpino di Pavullo e uno della Polizia di Bologna, con diversi operatori e due cani da valanga, e i carabinieri sciatori di Pievepelago. Una squadra medica ha tentato per 40 minuti di rianimare lo sci-alpinista. Le operazioni di soccorso sono state coordinate da Mauro Ballerini, responsabile della stazione di soccorso alpino del Corno alle Scale, che ha fatto intervenire anche un secondo elicottero per evacuare dalla zona, considerata a rischio di altre valanghe, la moglie della vittima e gli altri tre sci-alpinisti. La signora Vanni si è sentita male ed è stata visitata dalla guardia medica di Fiumalbo. Poi ha raggiunto nel campo base dell'operazione di soccorso, a Pievepelago, i tre sci-alpinisti che l'avevano aiutata ad estrarre il marito dalla neve. A Pievepelago è stata trasportata anche la salma di Rossano Vanni, dopo l'autorizzazione del magistrato, che non ha disposto l'autopsia. E a Pievepelago, nella caserma dei carabinieri, è stata ricostruita la dinamica dell'incidente. Nei giorni scorsi il Cimone, come il resto dell'Appennino, è stato interessato ad una intensissima nevicata, come non se ne vedevano da almeno dieci anni. Le temperature rigide hanno gelato questo spesso strato di neve sul quale poi ha rinevicato. La neve fresca non ha attaccato e ciò ha reso assolutamente pericolose le escursioni fuori-pista. Il rischio di valanghe era stato segnalato non solo sull'Appennino, ma in tutta Italia. E ovunque agli appassionati della montagna era stato raccomandato di non allontanarsi dagli impianti e dalle piste ed erano state sconsigliate fortemente le escursioni fuori-pista. Il Soccorso Alpino - spiega Mauro Ballerini - raccomanda agli escursionisti e agli sci-alpinisti che non sanno resistere al fascino del fuori-pista di muoversi attrezzati con il dispositivo di sicurezza «Arva», con la sonda e con le pale. In questi casi è fondamentale l'autosoccorso, perché le probabilità di salvezza diminuiscono quanto più le persone rimangono sepolte sotto la valanga. Ma le attrezzature e l'autosoccorso non sono una garanzia assoluta. Rossano Vanni, come sua moglie e gli altri sci-alpinisti, era perfettamente attrezzato, ma ciò non è bastato per salvargli la vita. L'imperativo categorico, perciò, resta quello di temere la montagna e di evitare i fuori-pista. - FRANCESCA SELVATICI



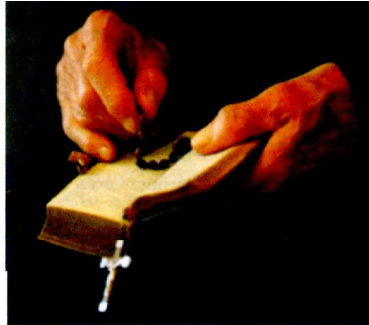
7/1/2008 (7:52) - A OSTUNI, IN PUGLIA: UN UOMO PREFERISCE I CARABINIERI AGLI AVVOCATI DIVORZISTI
"Arrestate il prete latin lover"

Marito denuncia il parroco per molestie: ha rubato la mia serenità

MARCO NEIROTTI

OSTUNI (Brindisi)

Mai che questi ragazzini si facciano i fatti loro, **ha forse pensato** l'insegnante di religione. E' nel diario della figlia che un operaio di 44 anni **ha trovato** conferma alle voci di paese e ai suoi sospetti: un bell'incontro tra la moglie e il prete. Intenso, duraturo, delicato e passionale: «Amore, mi sono appena **guardata** allo specchio e ho un livido sul labbro. Ne sai qualcosa?», scrive lei al suo riferimento spirituale e fisico.



Quando ieri è uscito in edicola il «Quotidiano» di Brindisi, Ostuni **l'ha mandato** esaurito in breve tempo. Il sacerdote ai giornalisti **ha risposto** con flemma: «Non chiedetemi di commentare certe calunnie». E il giornale annota che già dal pulpito aveva tenuto a smentire i bruis: «Sono amareggiato, ma comunque sereno».

Di per sé è una storiella fra tante, una pagina di Piero Chiara portata da Luino al Sud. Quel che ne fa notizia è che l'operaio non **ha affatto deciso** di chiedere una separazione consensuale e finita lì. **Si è presentato** dai Carabinieri con gli avvocati Giuseppe Cavallo e Antonello Anglini: il religioso è accusato di molestia e di «aver arrecato un danno irreparabile all'armonia familiare e aver cagionato un disagio psicologico».

Secondo la prima ricostruzione qualche dubbio il marito l'avrebbe avuto tra le mura di casa, dove notava una «carezza affettiva, un distacco, una lontananza dai doveri coniugali». A soffiare su quelle minuscole braci ci avrebbero pensato gli amici al bar.

Ma sono sospetti e dicerie. E lui non rovina un legame per sospetti e dicerie. Cerca conferme. Ed ecco il diario della figlioletta. Non si dovrebbe guardare nei diari dei ragazzini come i ragazzini non dovrebbero guardare nei cellulari dei genitori. Ma succede. E papà sfoglia, legge ed è colpito da come la fanciulla preghi Gesù: gli chiede di placare il suo dolore per il tradimento della madre e per di più con un prete, forse quello che le insegna la religione. E Gesù implora affinché salvaguardi il futuro della famiglia, le eviti uno smembramento, abbandoni e lacrime.

L'investigatore tradito nella denuncia porta altri elementi. Sono messaggi di telefonino copiati su carta, a penna, dalla signora e da lui ritrovati, trasmessi ai carabinieri. Dal cielo alla caserma: «Mi sembra di essere andato in Paradiso», basta intendersi, «non mi stancherò mai di dire grazie al buon Dio per aver permesso di incontrarti. Sei la cosa più bella che mi potesse capitare». Dalla passione alla carta bollata: «Amore mi **hai fatto** veramente sognare, è stato bellissimo e **già** mi manchi tanto, sei bellissima. ta. da morire». E anche lei, seppur con il livido sul labbro, lo ama «da morire». Per fortuna l'operaio è pacato e non li accontenta. Preferisce l'Arma alle armi.

Non si ferma tutto lì. Nell'esposto penale compare una prodigalità da zio buono verso la bambina, ma anche da amico caro verso la madre: «Regali costosi, un computer, un bracciale d'oro che, si precisa, è stato acquistato in una importante gioielleria di Ostuni, un telefonino per la piccola». Scrive il denunciante: «Così **ha rubato** la serenità della famiglia, la mia donna e minato l'equilibrio di mia figlia».

continue,

Di qui l'iniziativa di non limitarsi a una separazione per colpa, ma piuttosto perseguire anche una linea giudiziaria con richiesta di risarcimento dei danni psicologici e morali. Storia anonima, ma non per la gente del posto, anche se nessuno qui ha un nome altisonante come il Berlusconi personaggio della «Stanza del vescovo» di Piero Chiara. E chissà che il don non trovi domani un manager come il prete-papà che di recente sta sempre in tv.

Per ora respinge le accuse e insiste sulla «calunnia». La signora non commenta. E l'ironia si fa da parte perché la ragazzina si ritrova in una battaglia che, comunque finisca, è una vicenda di infelicità e felicità di adulti, per lei soltanto lacerazione dell'animo.

Interruzione di gravidanza, strutture in crisi «Attese e umiliazioni». E tante vanno all'estero

«Le prenotazioni per la legge 194 sono esaurite. Riprenderanno il 19 febbraio dalle 11 alle 12». Così la segreteria telefonica dell'ospedale Macedonio Melloni, tra i più importanti di Milano. Inutile meravigliarsi. Prendere un appuntamento per interrompere la gravidanza è solo l'inizio dell'odissea che le donne devono affrontare per abortire oggi in Italia. Un percorso a ostacoli tra ambulatori aperti solo un'ora alla settimana, accettazioni a numero chiuso, colloqui, visite ginecologiche ed ecografie che costringono ad andare in ospedale anche quattro volte, liste d'attesa che superano i 15 giorni almeno in un caso su due, l'insistenza dei volontari del Movimento per la vita in corsia, umiliazioni emblematiche come il cartello con la scritta «Interruzioni di gravidanza» appeso ai lettini delle donne in procinto di abortire al Niguarda, eliminato solo dopo l'intervento dei sindacati dell'ospedale milanese. L'irruzione della polizia al Federico II di Napoli dopo un aborto terapeutico è la punta dell'iceberg di un fenomeno che spinge sempre più donne a rivolgersi a cliniche estere. In fuga dall'Italia per abortire.

I viaggi dell'aborto
«Are there a lot of italian women coming here? », «Yes. Lately even more». Alla domanda se ci sono numerose italiane che prendono un appuntamento, la centralinista della Leigham Clinic non ha dubbi: «Sì. Ultimamente sempre di più». La clinica a sud di Londra è diventata uno dei punti di riferimento delle donne che con 780 sterline possono interrompere la gravidanza nel giro di una settimana. Un numero che non ha uguali in Europa. Lo dimostrano le statistiche del ministero della Salute inglese. Con l'arrivo in Gran Bretagna di una donna ogni due giorni, l'Italia è in cima alla classifica dei viaggi per abortire, seconda solo all'Irlanda (dove le Ivg sono illegali meno che non siano in pericolo la vita e la salute della donna). Avverte Vicky Claeys, direttore per l'Europa dell'International Planned Parenthood Federation, il network mondiale per la tutela della maternità e della salute sessuale con sede a Bruxelles: «Il clima che si respira in Italia è preoccupante. La legge c'è. Il problema è la sua esecuzione: abortire sta diventando quasi impossibile ». Due le conseguenze dietro l'angolo, almeno secondo Bruxelles: «Chi ha i soldi va all'estero, le altre rischiano di tornare agli aborti clandestini». Tra i medici contattati spesso dall'Italia, ginecologi famosi come il londinese Kypros Nicolaides e il parigino Yves Ville. Le donne prendono il volo verso Londra e Parigi soprattutto per le interruzioni terapeutiche di gravidanza (quelle dopo i tre mesi, qui vietate di fatto dalla 24ma settimana). Ma sono in crescita anche quelle che si dirigono in auto in Svizzera per prendere la pillola Ru486 non ammessa in Italia e ottenibile in Canton Ticino con 400 euro. «Ne arriva almeno una a settimana solo da noi—ammette il ginecologo ostetrico Jürg Stamm, balzato spesso all'onore delle cronache per la sua attività al centro di fertilità che guida all'ospedale «La Carità » di Locarno —. Io di solito aiuto le donne che vogliono un figlio e non riescono ad averlo. Ma l'Ivg non è un reato: perché, dunque, negare alle pazienti la possibilità di abortire senza entrare in sala operatoria? ».

Anti-abortisti in corsia
Tra i motivi che spingono ad andarsene, anche le difficoltà con cui spesso deve fare i conti chi si rivolge agli ospedali. Al San Paolo di Milano gli appuntamenti per le Ivg vengono presi un'ora alla settimana il venerdì, dalle 13.30 alle 14.30. Al Buzzi di via Castelvetro gli sportelli sono aperti il mercoledì e il venerdì alle 7.30, ma la segreteria telefonica avvisa già: «Vengono accettate le prime 16 donne». Altra città, nuove situazioni. Agli ospedali Riuniti di Bergamo la sede del Movimento della vita è all'interno del reparto di Ostetricia e Ginecologia guidato dal 2000 da Luigi Frigerio (vicino a Comunione e Liberazione). Al San Matteo di Pavia se n'è appena andato via anche l'ultimo non obiettore: gli aborti li fanno due giovani con borsa di studio. A Desenzano c'è un solo medico che esegue le Ivg (quando è malato o in vacanza ne deve arrivare uno da fuori). Stesse scene anche fuori dalla Lombardia. Al Ca' Foncello di Treviso c'è un solo ginecologo su 15. E, proprio in Veneto, è atteso a settimane l'arrivo in consiglio regionale del progetto di legge di iniziativa popolare che prevede, tra l'altro, la presenza di volontari antiabortisti negli ospedali. Il consigliere di Alleanza Nazionale, Raffaele Zanon, ha chiesto di mettere in discussione la proposta subito dopo l'approvazione del Bilancio 2008. Ancora. «In Basilicata la percentuale di camicci bianchi che non praticano aborti è vicina al 93%, anche se i dati del ministero della Salute, fermi

O BOM PROFESSOR NO AMBIENTE VIRTUAL

Simone Correia Tostes(CEP/FDC)
stostes@gmail.com

1. A ead no contexto atual

Atualmente vista como tábua de salvação em algumas situações em que o aluno não dispõe de tempo para se deslocar para instituições de ensino para dar prosseguimento a seus estudos, a quantidade e a variedade de oferta de cursos a distância vem aumentando sobremaneira na última década. Esses cursos normalmente apresentam como vantagem principal o fato de o aluno ter flexibilidade para estudar e cumprir suas tarefas de acordo com sua disponibilidade.

Essa sensação de liberdade em que o aluno se vê como gerente do processo de aprendizagem apresenta vantagens e desvantagens. As vantagens são as anunciadas pelas instituições que oferecem tais cursos – o aluno tem total autonomia para gerir seu ritmo e suas atividades de estudo. As desvantagens residem no fato de que nem todos os alunos têm o perfil necessário para administrar suas próprias atividades. Em poucas palavras, essa aparente “liberdade” pode ser o calcanhar de Aquiles da EAD, podendo gerar comportamentos de procrastinação, que acabam sendo extremamente danosos para a aprendizagem.

Outro sentimento bastante comum no aluno é a sensação de solidão inerente ao processo. Acostumado a ter a presença física do professor e à interação com pessoas de “carne e osso”, um aluno pode estranhar as interações assíncronas que os fóruns e as salas de discussão possibilitam.

Tudo isso requer um realinhamento de funções e outra forma de se entender a educação. Em vez de um professor no tablado, com uma mesa maior e o poder de alocação dos turnos de fala, com alunos alinhados escutando e anotando informações, há uma redefinição na geografia da sala de aula. Nem todos estão presentes ao mesmo tempo; se estiverem presentes ao mesmo tempo, estão em diferentes

lugares, o professor passa a ser um interlocutor e direcionador das discussões.

2. *Diálogo na ead*

Há sugestões de que o trabalho em EAD deve encorajar a parceria entre professor e alunos. Conforme apontam Dotta e Giordan (2008), isso implica uma transição da lógica de distribuição para a lógica da comunicação. O professor passa de informador para mediador, direcionando os debates e encorajando a participação na sala de aula. O direcionamento dos debates é realizado através da problematização. Conforme apontou Freire (2005), a problematização possibilita a análise crítica da realidade.

Note-se que na EAD a coparticipação abre caminho para a construção do conhecimento. Wells (1999) vai ao encontro dessa concepção de educação ao formular o conceito de *debate dialógico*, que fomenta a construção colaborativa do conhecimento. Isso reforça a ideia de buscar a significação dos significados proposta por Freire.

Assumimos o conceito de *diálogo* conforme proposto por Bakhtin (1978), que visualiza esse fenômeno na coocorrência de diversas vozes em cada enunciando de fala oral ou escrita. Isso significa que cada enunciado é polifônico, constituído por falas que o antecederam e o influenciaram. Dentro desse esquema, ao verbalizar um pensamento, cada interlocutor necessariamente interagiu e refletiu sobre outros pensamentos. Na EAD, é o diálogo que permite que o conhecimento seja construído, isto é, que se compreenda a “significação dos significados” referida anteriormente.

Dotta e Giordan (2007) destacam a importância da formação de profissionais de educação que transcenda o mero conhecimento técnico-profissional dos conteúdos. Essa formação deve incitar o desenvolvimento da capacidade comunicativa, responsiva e de alteridade nas interações a fim de promover a aprendizagem dialógica. Eles também destacam a complexidade da comunicação em serviços de tutoria online, pois implica traduzir para a linguagem escrita a entonação, os gestos, a sonoridade e a expressão facial da linguagem falada.

3. *A teoria da polidez: as quatro faces da interação*

A Teoria da Polidez, de Brown e Levinson (1987), sistematiza uma série de estratégias comunicativas que afastam ou aproximam o falante e o ouvinte nas interações. Para compreender a teoria, é imprescindível ter em mente as quatro faces envolvidas em qualquer tipo de interação falante-ouvinte: (i) a face positiva do falante; (ii) a face negativa do falante; (iii) a face positiva do ouvinte; (iv) a face negativa do ouvinte.

A face positiva pode ser compreendida como uma versão de nós mesmos que deixamos exposta em nossos grupos sociais; refere-se a tudo o que é aprovado e valorizado. Já a face negativa consiste em tudo o que não queremos que o nosso interlocutor veja ou perceba, pois se refere ao nosso próprio território – aquilo que não mostramos a ninguém. Usando a metáfora da fotografia, podemos associar a face positiva à foto impressa (vistosa, colorida, brilhante) e a face negativa corresponderia ao negativo da foto (sem cor, sem brilho, difícil de se enxergar).

Brown e Levinson (id.) também relacionam várias estratégias de polidez de que fazemos uso em nossas interações diárias. São mecanismos que nos levam a proteger nossa face bem como a do nosso interlocutor:

São as estratégias de polidez positiva que possibilitam a aproximação e a solidariedade. No ambiente online, convencionou-se chamar de *e-politeness* (GRAHAN, 2007) as regras de polidez que tentam preservar a face do falante e de seu interlocutor nas trocas e interações no espaço virtual.

4. *Motivação e aprendizagem*

Estudos sobre motivação estabelecem uma correlação entre características pessoais e contextos de aprendizagem (TAPIA E FITA, 1999). A interação entre o professor e seus alunos é apontada como um dos aspectos essenciais da motivação, juntamente com o começo da aula, a organização das atividades e a avaliação da aprendizagem. Segundo esses autores, esses momentos podem interferir, reforçar ou anular os padrões motivacionais para a aprendizagem.

Essas decisões dependem da atuação do professor. Merino e Tapia (1990) destacam as mensagens do professor para seus alunos antes, durante e após tarefas escolares como um dos fatores contextuais que mais influenciam a motivação dos alunos, facilitando ou dificultando a aprendizagem.

Tapia e Fita (op. cit.) destacam o professor como figura chave na motivação dos alunos:

Se um professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; é, definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los. (p. 88)

5. *Objeto de estudo*

O objeto de estudo desta pesquisa é o discurso do docente num curso de extensão em tutoria a distância. Antes do início do curso, foi realizada uma reunião preparatória com duração de duas jornadas vespertinas a fim de orientar os alunos sobre a condução do processo pela instituição de ensino. O curso foi oferecido gratuitamente em parceria com duas instituições de ensino superior – uma federal e outra particular. A empresa particular ofereceu o curso gratuitamente aos professores da instituição federal interessados como estratégia mercadológica de captar mais mão de obra para atuar como mediadores em seus cursos de EAD. Aos professores da instituição federal foi franqueada a inscrição no curso a fim de lhes permitir contato com novas tecnologias de informação e comunicação, bem como para contribuir com o processo de modernização da EAD naquela instituição de ensino.

Como aluna do curso e por trabalhar na mesma instituição dos demais alunos, participei de várias conversas informais sobre o andamento do curso. Após as primeiras semanas, notei um desinteresse crescente pelos conteúdos apresentados no AVA e ouvi críticas a respeito da animação elaborada para acompanhar o material da *homepage*, da desatualização dos conteúdos, da atuação limitada do tutor que apenas repetia *ipsis literis* o conteúdo como esse se apresentava na plataforma.

O interesse em realizar a pesquisa nesse ambiente virtual de aprendizagem reside na necessidade de compreender o que caracteriza discurso eficaz em EAD. Verifiquei nas trocas de mensagens entre o professor e seus alunos nos fóruns de discussão a presença de um estilo próprio e peculiar de orientação de alunos.

Spencer-Oatey e Ruhi (2007) apontaram que, apesar de constituir um vasto campo de pesquisa em pleno crescimento, as pesquisas sobre assuntos de identidade, face e polidez são escassas até o momento.

6. Metodologia: a microanálise etnográfica

A metodologia de estudo adotada nesta pesquisa pretendeu exercitar princípios da microanálise etnográfica. Segundo Erickson (1988), esse modelo de análise busca verificar aspectos do significado não imediatamente acessíveis em dados da memória consciente dos informantes.

Conforme salienta esse autor, a etnografia considera essencial para a pesquisa “a fala que ocorre naturalmente, considerada como um modo de atividade social que é situado, bem como a cena imediata da vida social local, na qual a fala em si ocorreu.”

O principal método de coleta de dados da etnografia é a observação participante, segundo a qual o pesquisador integra e observa o evento estudado. Esse método é comumente combinado com gravações em áudio e/ou vídeo e entrevistas informais. O presente trabalho não teve como objeto de análise gravações em áudio e vídeo, pois não dispusemos desses recursos no curso, mas tão somente as interações professor-aluno, que compuseram o diário de campo do observador participante.

Atendemos ao princípio da *triangulação de dados* da pesquisa etnográfica (cujo objetivo é apresentar evidências a partir do ponto de vista dos participantes) ao realizarmos a aplicação de questionários aos alunos e ao professor, que apresentaram suas impressões sobre pontos diversos de sua participação no AVA.

Em síntese, a metodologia de microanálise etnográfica permitiu-nos uma compreensão integrada de linguagem e socialização daquele grupo específico.

7. Coleta de dados

Os dados para análise foram coletados do ambiente virtual de aprendizagem de um curso para formação de professores tutores a distância. Num período de quatro meses, foram reunidas todas as interações entre o professor-tutor e seus alunos para posterior análise.

Além da análise das interações entre o professor e os alunos na sala de aula virtual e nos fóruns de discussão, procedeu-se à aplicação de dois tipos de questionários – um direcionado para os alunos, e o outro, para o professor.

Os questionários foram enviados através de correio eletrônico a cada um dos participantes do curso, num total de 21 questionários. Desse total, obtiveram-se respostas a 8 questionários. Os questionários foram acompanhados de uma mensagem que pedia a colaboração de cada um dos participantes para respondê-los. O questionário apurou a visão do aluno com relação aos seguintes aspectos: (a) se considerou a atuação do professor/mediador satisfatória ou insatisfatória; (b) se a atuação do professor influenciou sua motivação durante o curso; (c) que estratégias influenciaram sua participação positiva ou negativamente.

O questionário para o professor foi aplicado individualmente, em etapa posterior, e apresentava 7 perguntas, três das quais do tipo sim-não e quatro do tipo aberta. O questionário perguntou sobre (a) experiência profissional do professor, (b) avaliação do seu trabalho, (c) autoavaliação, (d) estratégias que dão melhor resultados, (e) cuidados que se deve ter com a linguagem e (f) fatores que podem influenciar negativamente seu trabalho.

8. *Análise dos dados*

A análise dos dados coletados foi realizada em dois momentos distintos: o levantamento e categorização das ocorrências de fala do professor/mediador e a tabulação dos questionários.

Todas as ocorrências de fala do professor foram analisadas e classificadas à luz das estratégias de polidez positiva da Teoria de Brown e Levinson (1987) mencionada anteriormente. Para facilitar nossa análise, distribuimos as ocorrências dentre as estratégias elencadas por esses autores em 3 grandes grupos:

Grupo A: Exagere o interesse, a aprovação e a simpatia pelo outro

Nessa grande categoria, foram listadas todas as ocorrências que visavam a criar um ambiente de afetividade, valorização, identificação e aprovação. Dos três tipos, esse foi o mais recorrente no discurso do professor. Trata-se de uma estratégia pedagógica que permite a aproximação professor-aluno mesmo a distância. Ela permite o preenchimento do espaço virtual com afetividade e sensibilidade, aparentemente inesperados, dado o afastamento geográfico dos participantes das interações.

Caracteriza-se pelo uso exacerbado de adjetivos, por elogios e pela valorização das contribuições dos alunos, como evidencia a ocorrência a seguir:

Essa é a turma mais linda que já tive aqui no [...] e não pensem que falo isso para todas, não...

O professor também utiliza o discurso e a participação dos alunos para “costurar” suas contribuições. Ao reconhecer e valorizar o discurso do outro, ocorre um sentimento de identidade no grupo, que fica mais coeso, sólido e fortalecido. Observe-se um exemplo desse tipo de “costura” feito pelo professor/mediador.

A consideração do R. é muito relevante... a questão da Educação a distância, das mídias, do hipertexto tem sido alvo de muitas pesquisas no campo educacional...

Grupo B: Procure acordo

Neste grupo foram classificadas todas as contribuições e colocações do professor que visavam a evitar o confronto ou qualquer situação de ameaça à face de seus interlocutores. Para compreendermos o uso da estratégia, transcrevemos uma sequência em que ela se passou:

[ALUNO]: *Prezado Professor,*

Acredito que o caminho para acesso do formulário de proatividade seja o seguinte:

Área de estudos da disciplina Tutorial-módulo 3-unidade 4, seção 4.3

Correto?

[MEDIADOR]: *Olá, C...*

Vejo que você está atento...

Quase acertou... módulo 4, unidade 4, seção 4.3...

Obrigado pela ajuda!!!



[ALUNO]: *Foi erro de teclado!*

De qualquer forma, estamos prontos para colaborar!

Abraços!

[MEDIADOR]: *Tenho certeza disso, C...*

Estava brincando com você...

A colaboração é um aspecto relevante para a EAD...

Grupo C: Simule ou explicita reciprocidade.

Neste grupo de estratégias, verifica-se a preocupação do professor/mediador em se alinhar com os alunos. Associamos esse tipo à prática da alteridade, referida por Dotta e Giordan (2007), ao considerar a opinião dos alunos e suscitar a continuidade do diálogo.

Observemos uma das ocorrências em que o professor reconhece suas limitações ao tentar responder sobre dúvidas da área de matemática, que ele não domina, e recorre aos demais alunos, também professores, para tentar ajudá-lo:

Xiiiiii...

G e A, sou péssimo em Matemática...

Será que não há um professor da área de Exatas por aí não???

8.1. Questionários dos alunos

Na tabulação das respostas dos alunos nos questionários, foi constatado que todos consideraram a atuação do professor/mediador satisfatória, assim como reconheceram que a atitude do professor influenciou sua motivação para o curso.

Ao responderem a parte aberta do questionário, os alunos elencaram algumas estratégias do professor/motivador que influenciaram sua participação positivamente, transcritas a seguir:

1. *O nosso tutor além de proativo, mostrou sensibilidade e muita inteligência no relacionamento interpessoal.*
2. *Principalmente a linguagem, sua interação de forma positiva tanto nos assuntos do curso como nos assuntos informais.*
Tive um problema de ausência particular (nascimento da filha) e ele me incentivou a continuar.
3. *A de sempre motivar o aluno nos momentos de dificuldade, facilitando o aprendizado e desmistificando que o ensino à distância não pode ter um acompanhamento cerrado ao aluno.*
4. *Mensagens pessoais de incentivo; fórum de assuntos gerais (amenidades); informalidade no tratamento aproximando o aluno do professor.*
5. *A estratégia do professor estar sempre postando mensagens na sala de aula e o fato de responder a todas as mensagens particulares enviadas influenciaram positivamente a minha participação.*
6. *Mensagens incentivadoras; acompanhamento; elogios.*
7. *Foi receptivo e compreensivo diante da situação que vivi na época (questões de saúde de meu marido) e manteve contato permanentemente com o grupo, estimulando a todos que se mantivessem ligados ao curso.*

Em relação às estratégias que influenciaram negativamente sua participação no curso, os alunos mencionaram as seguintes:

1. *Quando as respostas eram respostas prontas, não respondendo a minha dúvida específica.*
2. *Algumas vezes, dúvidas de como realizar a tarefa eram confundidas como desconhecimento de manuseio do sistema Moodle, sendo o aluno direcionado ao suporte.*
3. *Confusão quanto às nossas identificações; orientações incompletas ou equivocadas de determinadas atividades do curso.*
4. *Recados e lembretes postados permanentemente, resposta rápida às nossas questões e demandas.*

Ao serem solicitados a reportar alguma situação que os tenha motivado ou desmotivado, foram apontadas as seguintes estratégias:

8.1.1. Motivadoras:

1. *Nas primeiras tarefas, tive muita dificuldade. O professor demonstrou muita paciência, calma e sabedoria, pois solicitou um outro aluno do grupo para me auxiliar, além de auxiliar com o seu conhecimento.*
2. *O fato de ter recebido do professor uma orientação bem elaborada para a realização de uma das tarefas me motivou bastante.*

8.1.2. Desmotivadoras:

1. *Dificuldade em lidar com o ambiente virtual.*
2. *[...], na tarefa que era para criar uma sala no curso Mentoria, a minha dúvida foi confundida como falta de prática de manusear o sistema, sendo direcionado para o suporte. A dúvida persistiu por um bom tempo, atrapalhando o desenvolvimento do aprendizado do curso.*
3. *Grande quantidade de tarefas muito próximas.*
4. *Confusão quanto às nossas identificações; orientações incompletas ou equivocadas quanto à realização de determinadas tarefas do curso, o que me deixou muito confuso, já que apresento dificuldades em informática.*

8.2. Questionário do professor/mediador

Mestre em Educação, o professor/mediador possui 20 anos de experiência no exercício docente, 7 dos quais em EAD. Além da ex-

perícia em tutoria em AVA, o professor declarou ter experiência em design instrucional.

O professor declara que é um apaixonado pela EAD, e isso o motiva; segundo ele, só consegue atuar bem se tiver paixão pelo que estiver fazendo. Demonstra autoconhecimento das principais características que o destacam como professor/mediador, as quais enumera: presença ativa, relacionamento afetivo, atenção e dedicação. Segundo o professor, esses traços são reconhecidos e valorizados pelos alunos; destaca ainda o trato com atenção, o conhecimento dos alunos pelo nome e perfil como importantes na relação mediada por computador.

Em relação ao cuidado que se deve ter com a linguagem, o professor enfatiza que a linguagem escrita é o principal, quando não o único, meio de comunicação com os alunos. Daí a necessidade de se ter um cuidado intenso com a linguagem. Aponta como principais qualidades da linguagem do bom professor em EAD a clareza, a objetividade, a concisão e a correção.

O professor é de opinião que um curso a distância não deve ter duração superior a quatro meses, pois a motivação do aluno tende a decrescer ao longo do curso. Sugere que, para minimizar a desmotivação e manter a participação, são necessárias novidades e atividades com desafios que o façam pensar.

9. Considerações finais

As interações entre professor/mediador e alunos na EAD são o canal que possibilita o desenvolvimento do processo educativo. As estratégias de polidez evidenciadas no discurso do professor/mediador demonstraram-se eficientes para promover a aprendizagem, conforme já haviam apontado Dotta e Giordan (2007), ao defenderem a importância do desenvolvimento da capacidade comunicativa do profissional para interações verbais a distância. Dentro desse esquema, as tecnologias de informação e comunicação constituem-se em veículos importantes na comunicação entre professor/mediador e alunos nos dias atuais. Entretanto, esses recursos por si só não garantem o sucesso do processo educativo.

Dentre as estratégias de proteção da face positiva elencados na Teoria da Polidez de Brown e Levinson (1987), encontramos evidenciados no discurso do professor/mediador três tipos principais: (1) Tipo A: Exagere o interesse, a aprovação e a simpatia pelo outro; (2) Tipo B: Procure acordo; (3) Simule ou explicita reciprocidade. Esses mecanismos resultaram em grande aceitação por parte dos alunos, que avaliaram o professor/mediador como um profissional sensível, positivo, incentivador, que, em última instância, facilitou a participação e a aprendizagem.

Constantino (2002) destacara que interações *online* exigem necessariamente um perfil de competência discursivo-didática do professor/mediador. A aceitação das iniciativas de polidez nessa situação de aprendizagem a distância sugere que é desejável que professores em formação sejam preparados com vistas a adquirir desde cedo o manejo dessas ferramentas linguístico-pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- BROWN, P.; LEVINSON, C. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CONSTANTINO, G. D. Presenza vitale contro presenza virtuale: studio contrastivo dei modi strategico-discorsivi della interazione didattica. In: BANZATO, M. (Org.). *Apprendere in rete*. Torino: UTET, 2002, p. 218-262.
- DOTTA, S; GIORDAN, M. Formação de professores para interação em processos de tutoria pela internet. *IX SIIE – Simpósio de Informática Educativa*. Porto, Portugal, 14 a 16 nov. 2007.
- _____. Estudo das interações mediadas por um serviço de tutoria pela Internet. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 11, n. 1, pp. 127-143, jan/jun. 2008.
- ERICKSON, F. Ethnographic Description. In: AMMON, U; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K. J.; TRUDGILL, P. (Eds.). *Sociolinguistics*. 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1988, p. 1081-1095.

GRAHAM, S. L. Disagreeing to agree: conflict, (im)politeness and identity in a computer-mediated community. *In: Journal of Pragmatics, Volume 39, Issue 4, April 2007*: p. 742-759. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com>>. Acesso em: 19 maio 2010.

MERINO, A. P.; TAPIA, J. A. *Motivar en el aula*. Madri: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma, 1990.

SPENCER-OATEY, H. e RUHI, Ş. Identity, face and impoliteness. *Journal of Pragmatics*. v. 39, n. 4, p. 635-638, 2007.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula*. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

WELLS, G. Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education. Cambridge: CUP, 1999. 372 p.

O DISCURSO E REPRESENTAÇÃO MASCULINA EM PEÇAS PUBLICITÁRIAS DA REVISTA *MEN'S HEALTH*

Leonardo Antonio Soares (UFOP)
leons@rocketmail.com

1. Introdução

Discussões sobre a globalização apontam para um papel cada vez maior de fatores como a mídia e as novas tecnologias no mundo atual e, sendo assim, as ordens de gênero de diferentes sociedades foram colocadas em contato umas com as outras, resultando em sistemas de gêneros locais que carregam as características de uma sociedade globalizada.

Neste contexto, muitos autores acreditam que a masculinidade esteja em crise; já outros preferem afirmar que não se pode falar em crise, mas sim em um período de ruptura e transformações onde a(s) masculinidade(s) se vê dividida entre os fatores sociais, que podem ser descartados, e as características naturais do corpo.

O fato é que questões sobre as masculinidades e análises de discursos masculinos ou discursos dirigidos ao público masculino chamam cada vez mais a atenção de pesquisadores. Porém, tal interesse é muito recente e ainda são poucas as pesquisas que buscam analisar as masculinidades e os discursos dirigidos a este público.

Neste artigo irei analisar peças publicitárias retiradas da revista *Men's Health* com o intuito de averiguar a representação e discurso masculino presente em tais peças.

Em primeiro lugar irei fazer farei uma breve análise sobre as diferentes masculinidades e as relações que se estabelecem entre elas; em seguinte apresentarei a base teórica usada para analisar o corpus; e, finalmente, procederei a análise de cinco peças publicitárias retiradas da revista.

Serão feitas duas análises: uma do material linguístico e a outra dos recursos visuais, sem deixar de lado o contexto para o qual elas foram produzidas. Desta forma será possível entender a repre-

sentação masculina e o discurso direcionado aos homens propostos pela revista.

2. *As masculinidades e a masculinidade hegemônica*

Vários estudos, Goffman (1988), Moita Lopes (2002), Connell (2005), Oliveira (2004), apontam a existência de uma masculinidade hegemônica e que ela é exaltada em certos locais como a família e a escola, sendo que na última a prática de esportes representa um teste à masculinidade dos garotos. Como toda hegemonia, esta não representa um controle total e pode ser rompida. Segundo Connell, as relações que constroem a masculinidade são dialéticas e não correspondem a uma via de mão única em relação ao modo de socialização, gerando a construção de masculinidades de “opção”. Um foco nas relações entre homens deve levar em conta as múltiplas masculinidades; já a masculinidade hegemônica não é a mesma em todos os lugares, mas ela ocupa tal posição em um dado momento devido a um padrão socialmente estabelecido.

A cada época, uma forma de masculinidade é culturalmente exaltada e Connell (2005) acredita que quando mudam as condições de defesa da patriarquia, as bases de dominação de uma determinada forma de masculinidade são abaladas, fazendo com que novos grupos desafiem a velha ordem e construam uma nova hegemonia. As definições normativas das masculinidades têm como problema que nem todos os homens se encaixam no padrão eleito, mas trazem consigo o aspecto positivo que todos eles irão se beneficiar desta hegemonia. Ainda no que se refere à masculinidade hegemônica, Connell salienta que o corpo exerce papel de destaque na sua construção, sendo violentado em prol das realizações masculinas.

Com relação à masculinidade nos dias atuais, Connell (2005) acredita que nunca se pode falar em uma crise na masculinidade, mas sim em uma ruptura ou transformação. No contexto atual, a heterossexualidade compulsória é forçada aos homens e o corpo deve ser moldado para que tal fim seja atingido.

Para Connell (2005), na sociedade contemporânea, existem duas principais instituições que têm como base a dominação mascu-

lina: a igreja católica e a mídia. Quanto a relação entre masculinidade e mídia, ele aponta que o risco que se corre em abraçar a imagem de homem sensível expressa na mídia é que ao invés de se abolir o patriarcalismo, ele esteja apenas sendo modernizado e conclui que na arena global novos modelos de masculinidade são oferecidos, existindo uma tendência em se suavizar a masculinidade hegemônica e posicionar os homens enquanto consumidores.

A respeito da representação da masculinidade hegemônica na mídia, Goffman (1988) aponta o que, segundo ele, seria o homem perfeito nos dias atuais:

... um homem jovem, casado, pai de família, branco, urbano, no Norte, heterossexual, protestante, de educação universitária, bem empregado, bom aspecto, bom peso, boa altura e com sucesso recente nos esportes. (p. 139)

3. Base Teórica

Patrick Charaudeau (2008) acredita que haja um saber que nos foi dado por pertencermos a uma determinada comunidade social e que, através dele, partilhamos com seus membros experiências dos mais variados tipos. Não existe uma delimitação entre o saber individual e o coletivo e nem um “fechamento estanque” entre eles. O enunciador poderá produzir seu texto a partir da hipótese de que os interpretantes partilham com ele o mesmo saber comum. O saber que os protagonistas da linguagem constroem não está ligado somente às referências ou experiências vividas por cada um deles, mas ele depende, igualmente, dos saberes que os sujeitos comunicantes supõem existir entre eles e que constituem os filtros construtores de sentido.

Assim, para o sujeito interpretante, interpretar é criar hipóteses sobre: o saber do sujeito enunciador, seus pontos de vista em relação aos seus enunciados e seus pontos de vista em relação ao seu sujeito destinatário e, desta forma, toda interpretação é uma suposição de intenção. Escrever e falar são atividades que envolvem a criação de hipóteses sobre o saber do sujeito interpretante.

Charaudeau (2008) define as Circunstâncias de Discurso como o conjunto dos saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem:

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

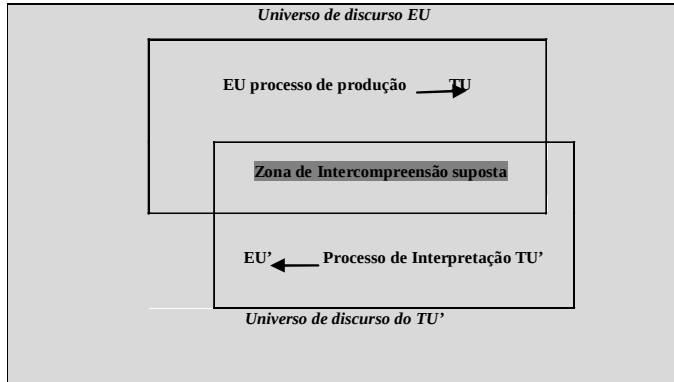
– saberes supostos a respeito do mundo: as práticas sociais compartilhadas;

– saberes supostos a respeito sobre os pontos de vista recíprocos dos protagonistas do ato de linguagem: os filtros construtores de sentido.

A situação extralinguística (ambiente material pertinente para a decodificação da mensagem) faz parte das Circunstâncias do Discurso.

Assim, um ato de linguagem é uma totalidade não autônoma, já que ela depende de saberes que a constroem, tanto do ponto de vista do enunciador, quanto do ponto de vista do interpretante. Charaudeau conclui que o signo não é uma atividade autônoma de sentido, sendo preenchido por um saber que depende da expectativa particular de cada ato de linguagem e, portanto, dos filtros construídos e colocados pelo Enunciador e pelo Interpretante.

Estes saberes compartilhados podem ser representados da seguinte forma:



Quadro I: Processo de Produção

EU será o sujeito produtor do ato de linguagem e TU é o sujeito interlocutor do ato de linguagem. TU não é apenas receptor, mas sim um sujeito que constrói uma interpretação em função do ponto de vista que tem sobre as Circunstâncias de Discurso. TU' interpretante não é o mesmo TU – destinatário (TU) do qual EU se di-

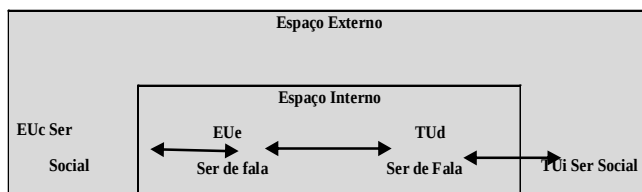
rige. Consequentemente, TU', ao fazer sua interpretação, reflete o EU como uma imagem (EU') diferente daquela que o EU acreditava ter. Em outras palavras, EU se dirige a um TU – destinatário que EU acreditava ser adequado ao seu processo linguageiro. No entanto, ao descobrir que TU interpretante (TU') não corresponde ao que havia imaginado, acaba por descobrir-se como um outro EU (EU'), sujeito falante suposto por TU – interpretante (TU').

O ato de linguagem deixa de ser concebido como um ato de comunicação resultante da simples produção de uma mensagem que um Emissor envia a um Receptor. Charaudeau (2008) acredita que ele seja um encontro dialético entre dois processos:

Produção: criado por EU dirigido a TU – destinatário;

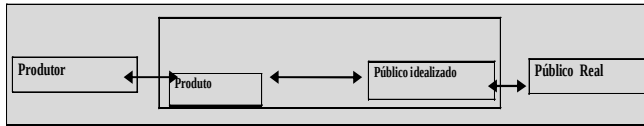
Interpretação: criado por Tu'-interpretante que constrói uma imagem EU' do locutor.

Charaudeau apresenta o seguinte **esquema**:



Quadro II: Espaços de Fala

No circuito interno da fala configurada (espaço interno) se encontram os seres de fala EUe e TUD; e no circuito externo da fala (espaço externo) se encontram os seres agentes que são o EUC e TUi. Pode-se ilustrar o quadro proposto por Charaudeau a partir do seguinte exemplo: um Produtor (EUC) resolve anunciar um Produto (EUe) destinada ao público por eles idealizado (Tud), porém existe um público real que poderá aceitar ou recusar a aposta (enjeu) feita pelo Produtor.



Quadro III: Produtores e seus Públicos

Com relação à análise de imagens Jacques Aumont (2004), em suas análises a cerca das imagens cinematográficas, mas que se mostram muitos úteis para a análise de outros tipos de imagens incluindo as fixas denomina espectador o sujeito que olha a imagem e acredita que a relação espectador-imagem esteja relacionada com seu saber, afetos, crenças, classes sociais, época ou cultura. Porém, ele acredita que existam constantes trans-históricas e interculturais na relação homem-imagem.

Para ele a produção de uma imagem nunca é gratuita, uma vez que elas são produzidas para determinados usos individuais ou coletivos. Ele acredita que o valor simbólico de uma imagem é definido “pragmaticamente pela aceitabilidade social dos símbolos apresentados”.

Aumont destaca outra função das seria agradar o espectador através de sensações específicas. Neste contexto o espectador deve ser tratado como um sujeito ativo e emocional e reconhecedor de alguma coisa na imagem que esteja relacionada ao seu mundo real. A imagem traz, desta forma, codificado em si um saber sobre o real.

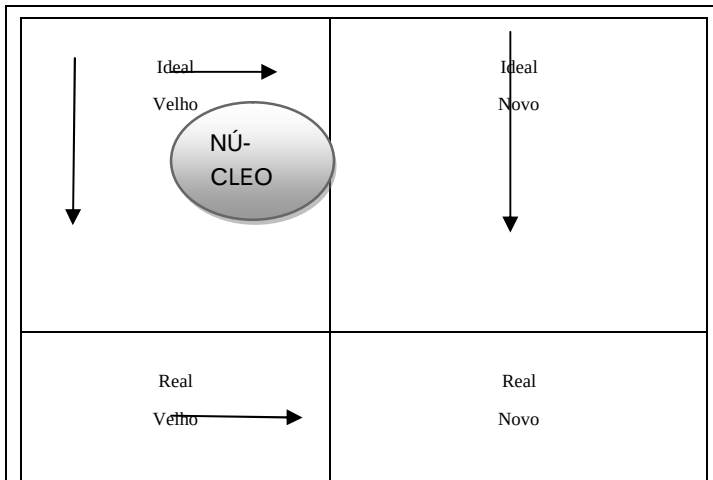
Ao fazer uso de seu conhecimento prévio, o espectador da imagem preenche as lacunas da representação presente em uma imagem. Tal complementação se dá em diversos níveis, uma vez que uma imagem nunca poderá representar uma totalidade. Tal preenchimento acontecesse para que, por exemplo, possamos enxergar, em uma imagem em preto e branco, uma cena realista ou restituir elementos ocultos nos objetos e pessoas representados. Para ele uma representação é “um processo pelo qual se institui um representante que, em certo contexto limitado, tomará o lugar do que representa”. Neste contexto, a representação se baseia na existência de convenções sociais.

Ele adverte que, hoje em dia, não é possível imaginar um espectador sem considerar seu conhecimento prévio, uma vez que a

imagem é produzida para se acreditada e conter certas crenças. A relação espectador-imagem se dará através de um conjunto de determinações sociais, em especial os meios e técnicas de produção das imagens, seu modo de circulação e produção, os lugares onde elas estarão acessíveis e os suportes para sua difusão.

Com relação ao tamanho das imagens, uma imagem grande tende a mostrar força e domínio sobre o espectador; já as pequenas estabelecem uma relação de posse por parte do espectador. Já o centramento, posição da imagem dentro das bordas, ele acredita que o núcleo seja sempre o espectador e os diferentes centros são organizados com relação a ele. O desenquadramento de uma imagem consiste no esvaziamento do centro, fazendo que o espectador venha preenchê-lo de alguma forma.

Com relação ao posicionamento dos elementos de uma imagem, pesquisadores de vertente anglo-saxônica como Kress e van Leeuwen (2006) acreditam que os elementos colocados no topo ou parte superior representam o Ideal e os elementos colocados na parte inferior representam o Real. O Real traz informações detalhadas e práticas próximas da realidade. Se a composição visual ou imagem faz uso do centro, os elementos ali colocados representam o núcleo da informação. Eles sugerem o seguinte esquema:



Quadro IV: Composição das Imagens

Desta forma, o espectador, ao olhar para uma imagem, direccionaria seu olhar da esquerda para a direita, de cima para baixo. As informações mais importantes seriam colocadas no centro da imagem.

4. *Análise do Corpus*

O corpus a ser analisado neste artigo é composto por cinco peças publicitárias retiradas da revista *Men's Health*, número 24, publicada em abril de 2008. A primeira questão a ser levantada está relacionada ao próprio título da revista. Ele nos leva a perguntar qual seria o perfil do homem consumidor que busca uma revista com um título em língua inglesa. Executivo? Adolescente? Metrosssexual? Gay? Bissexual?

Sabe-se de início que se trata de uma revista internacional publicada em pelo menos 43 países. Segundo o editor brasileiro, Airton Seligman, ela foi feita para o homem contemporâneo, que necessita de organização e informação:

A Men's foi criada justamente para abastecer os homens com esse algo a mais, com ferramentas para o leitor conquistar ou reforçar um estilo de vida moderno, e tirar de letra o que vier pela frente, hoje e amanhã. (p. 10)

Na edição analisada foram encontradas 24 peças publicitárias classificados da seguinte forma:

Empresa	Produto
1- Adidas	Tênis
2- Fiat	Carro
3- Dudalina	Camisas
4- LG	Televisores
5- Ellus	Calças jeans
6- Sky	TV por assinatura
7- Reebok	Tênis
8- Mitsubishi	Carros (Pick up)4X4
9- Individual	Roupas
10- Nextel	Telefonia
11- Camisaria Nacional	Camisas
12- Police	Óculos de sol
13- Reservado	Vinho
14- Mach 3	Aparelho de barbear
15- Maturatta	Churrascaria
16- Base	Moda jovem
17- OG	Moda social
18- Quatro Rodas	Revista
19- Viagem	Guia turístico
20- Presev	Preservativo masculino
21- Vip	Revista erótica masculina

22- Playboy	Revista erótica masculina
23- Blowtel	Preservativo masculino
24- Bohemia	Cerveja

Tabela I: Anúncios da Men's Health

Os anúncios podem ser agrupados da seguinte forma:

Moda	9	Roupas, sapatos, cintos etc.
Tecnologia	3	TV, celular, Internet, câmeras digitais
Beleza/Higiene	1	Produtos de beleza, ginástica etc.
Automóveis	2	Carros, Pick ups etc.
Revistas	4	Eróticas, viagem, tecnológicas (carros)
Bebidas/alimentos	3	Vinhos, cervejas, restaurantes, alimentos

Tabela II: anúncios resumidos

Minha escolha se deveu a quantidade de artigos de determinados seguimentos presentes na revista e, desta forma, foram escolhidos dois artigos de moda, um de tecnologia, um de automóvel e outro de revistas.

Anúncio 1

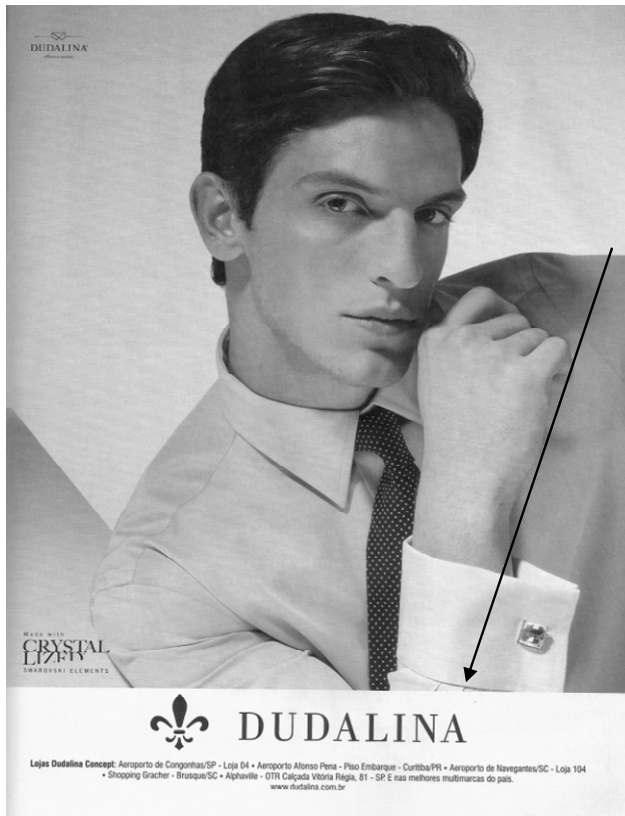


Figura 1: Dudalina Roupas

No anúncio 1, temos como recurso linguístico apenas o texto técnico. Com relação aos recursos visuais eles são mais expressivos. O que mais chama a atenção é o olhar do modelo (sujeito representado) que busca interação com o leitor/consumidor do produto. O braço do modelo serve como vetor para ligar o homem idealizado à marca de roupas masculinas. A representação masculina vai de encontro às características destacadas por pesquisadores neste trabalho, ou seja, um homem jovem, bonito e que se veste bem. Podemos di-

zer que existe uma aposta dos produtores da imagem a cerca do público que irá consumir o produto.

Empresa	Produto	Recursos lingüísticos
Dudalina	Roupas sociais	Texto técnico

Anúncio 2

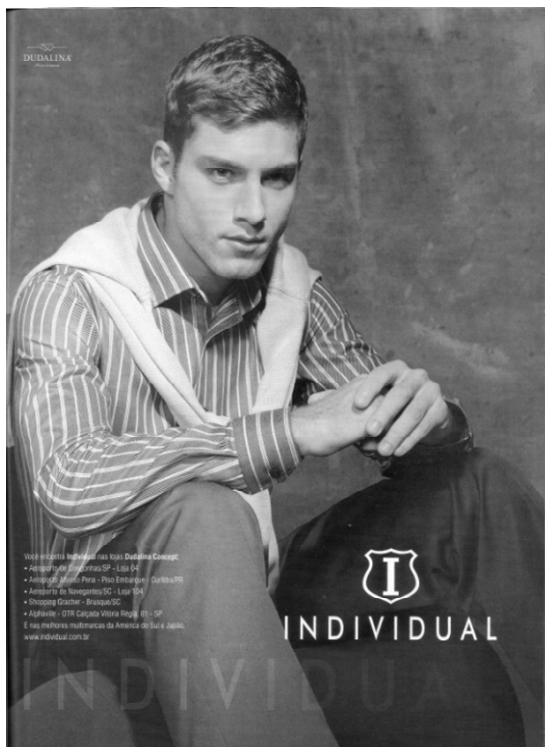


Figura II: Individual Roupas

No anúncio 2 encontramos como recursos lingüísticos o texto técnico e podemos dizer que nos dois anúncios de moda retirados da revista e analisados, existe uma aposta do produtor que acredita que os leitores irão se identificar com a imagem de homem por eles projetada. A imagem tem a função de transmitir as informações sobre o

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, N° 2, t. 2

produto e através do olhar dos sujeitos representados, que se encontram posicionados no centro da imagem, busca-se a interação com o consumidor. Ao colocar os sujeitos representados ocupando o centro da imagem pode-se inferir que o consumir, localizado no centro da mensagem, é o aspecto mais importante para os dois anunciantes.

Empresa	Produto	Recursos lingüísticos
Individual	Roupas sociais	Texto técnico

Anúncio 3

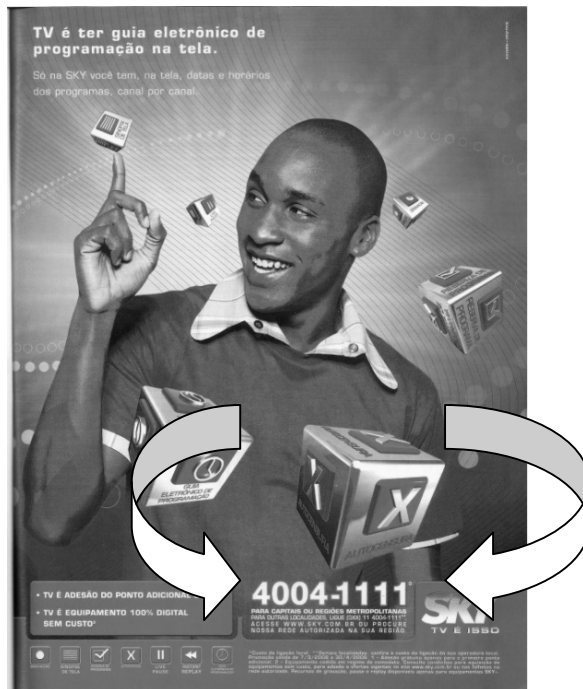


Figura III: Sky TV

No anúncio 3 constata-se a presença do consumidor, através do sujeito representado, como centro da mensagem, ou seja, ele é o principal aspecto a ser considerado pelo produtor. O sujeito representado é mostrado de um ângulo baixo e isto pode simbolizar o poder

do consumidor em suas escolhas. Encontramos informações técnicas e recursos lingüísticos como “TV é ter guia eletrônico de programação na tela.” Podemos dizer que este enunciado traz implícita a seguinte informação: “quem tem TV que não possui guia eletrônico de programação na tela, não possui TV de verdade”. Tal enunciado traz implícita e noção de exclusão.

Empresa	Produto	Recursos lingüísticos
Sky	TV por assinatura	TV é ter guia eletrônico de programação na tela.

Anúncio 4



Figura IV: Pickup 4X4

No anúncio 4 o destaque é dado ao automóvel, ou seja, ao objeto de desejo do consumidor do anúncio. O automóvel é mostrado de um ângulo baixo, ou seja, a imagem grande exerce poder sobre seu leitor/consumidor. O anúncio ocupa duas páginas e encontramos, além do objeto, recursos lingüísticos a serem analisados. No enunciado “Mitsubishi L200 Triton. Tudo o que você sempre sonhou de um veículo agora em uma cabine dupla” pode-se dizer que há uma aposta e conhecimento prévio do produtor a cerca do público-alvo que “sonha” possuir um carro como o anunciado.

Empresa	Produto	Recursos linguísticos
Mitsubishi	L200 triton 4X4 cabine dupla	Mitsubishi L200 Triton. Tudo o que você sempre sonhou de um veículo agora em uma cabine dupla

Anúncio 5

TROQUE A ROTINA PELA ADRENALINA

TEST-DRIVE NA PISTA DE INTERLAGOS. TEST-DRIVE NO EXCLUSIVO CIRCUITO OFF-ROAD. NOVA PISTA DE RALLY. PISTA DE QUADRICICLOS. VEÍCULOS MILITARES. SUPERÁREA DE GAMES E SIMULADORES. ÁREA KIDS E CIRCUITO DE BICICLETAS PARA CRIANÇAS. ÁREA DE ALIMENTAÇÃO COM RESTAURANTES E CAFÉS.

20 A 25 DE MAIO
NO AUTÓDROMO DE INTERLAGOS

QUATRO RODAS
experience
2006

O PARQUE DE DIVERSÕES SOBRE RODAS.
www.qrx.com.br

INTERAGIÇÕES

CHEVROLET CITROËN VOLKSWAGEN RENAULT KIA MOTORS SUBARU HYUNDAI FIAT

SPORO MAGNETARELLI Panasonic Intel for life PIONEER BLUNTER

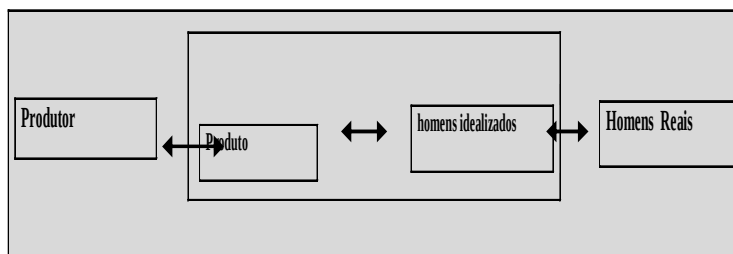
Figura V: Revista Quatro Rodas

No anúncio 5, os aspectos linguísticos chamam atenção, pois eles trazem implícitos o perfil do consumidor idealizado pela revista anunciada. O enunciado “Troque a rotina pela adrenalina” se rela-

ciona a um homem urbano que busca fugir do convencional através da leitura da revista em questão. Outro aspecto que chama a atenção é o centro da imagem, pois ele foi deixado em branco para que o consumidor o preencha da melhor forma possível, ou seja, ele sabe onde ele deseja chegar através da leitura da revista *Quatro Rodas*.

Empresa	Produto	Recursos lingüísticos
Quatro Rodas	Revista	Troque a rotina pela adrenalina.

Podemos dizer que nos cinco anúncios analisados teremos:



Quadro V: *Homens Ideais versus Reais*

Existe uma aposta por parte do produtor do anúncio visando um tipo de homem para consumir seus produtos. Pelos produtos anunciados podemos dizer que este homem idealizado vai de encontro com as projeções da mídia: jovem, bonito, aventureiro, forte, independente, que cuida da aparência e viaja, usa produtos tecnológicos mais avançados, se diverte etc., e os produtores usam a revista como veículo ideológico, que por sua vez idealiza este tipo de homem. Porém, tal aposta poderá ser confirmada pelos consumidores reais do produto.

Os recursos lingüísticos analisados, também vão de encontro a esta tendência e trazem implícitas, ideologias que visam a construção de uma masculinidade hegemônica. Através de enunciados como “Troque a rotina pela adrenalina.” Percebe-se que há um perfil de homem urbano que deseja se libertar e se aventurar, trazendo mais emoção para sua vida.

A respeito das representações masculinas na mídia, Georges Falconnet (1975) aponta a publicidade como um veículo cuja função é realçar qualidades masculinas com adjetivos como energéticos, dinâmicos, eficazes, audaciosos, decididos, resolutos, vigorosos, francos, retos, lógico, senhores de si, possuidores de caráter e, sobretudo, poderosos. Falconnet usa como exemplo o uso que alguns publicitários fazem da língua francesa onde termos lisonjeiros são usados para qualificar o masculino. Aos homens são atribuídas características morais e físicas e o mito da superioridade se traduz e se mostra pelo vocabulário, fazendo com que o masculino prevaleça sobre o feminino. Ao conduzir entrevistas com homens franceses, ele notou que as qualidades atribuídas pelos meios publicitários se fazem presentes entre ele e tais características são tidas como evidentes e indiscutíveis, mas os homens entrevistados sentiram dificuldade em defini-las com precisão. Para a maioria deles, ser um homem viril é o mesmo que ser forte duro e vigoroso.

Em suas análises a cerca das representações masculinas na publicidade Falconnet (1975) aponta que o homem é mostrado sempre como um composto de aventura, guerra, caça fogo, animais selvagens, cavalos, sensações fortes, vastos espaços, desertos, oceanos, florestas e montanhas; estando tais imagens associadas a verbos como afrontar, conquistar, cavalgar, dominar, adestrar, domar, empreender, subjugar, agir, submeter, encarar e vencer. Este tipo de anúncio publicitário está geralmente relacionado com a venda de barbeadores, desodorantes, cuecas, meias, perfumes e carros. A verdadeira vida de homem seria a vida de explorador e conquistador e o gosto pela aventura permite ampliar seu domínio e aumentar sua fortuna. Levar a verdadeira vida de homem não é somente domar os elementos naturais, mas enfrentar os outros machos, sendo o universo masculino motivo por armas, competições e lutas pelo poder. Desta forma, a agressividade é imposta aos homens como um valor fundamental e tal aspecto pode ser comprovado pelas peças publicitárias, aqui melhor comprovado nas peças 4 e 5.

5. *Algumas palavras para concluir*

Através das peças publicitárias retiradas da revista *Men's Health* percebe-se uma nova arena global onde a mídia tem papel de destaque e impõe identidades aos homens, fazendo surgir modelos de masculinidade. Para estes novos modelos, o corpo masculino exerce um papel de grande destaque, pois ele participa da construção da masculinidade hegemônica como fora constatado principalmente pelo grande número de anúncios de moda presentes na revista. A masculinidade é moldada e podemos dizer que a heterossexualidade compulsória é forçada aos homens através de imagens e discursos projetados e cuidadosamente confeccionados.

Desta forma, o discurso exerce papel primordial na confecção do homem idealizado nos anúncios da revista, assim como os recursos semióticos utilizados na composição dos textos. Tais elementos revelam aspectos ideológicos e as intenções dos produtores em atingir e conquistar o público-alvo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papirus, 2004.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CONNELL, R.W. *Masculinities*. Berkeley: Los Angeles. 2005.
- FALCONNET, Georges. *La fabrication des mâles*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. *Reading Images*. New York: Routledge, 2006.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.
- SOARES, L. A. *O discurso gay na televisão: uma análise das representações gays nas novelas*. Dissertação de mestrado. POSLIN. 2009.

O DUPLO EM ANFITRIÃO, DE PLAUTO E UM DEUS DORMIU LÁ EM CASA, DE GUILHERME FIGUEIREDO

Ingrid Gross (UERJ)
ingrid_angel_rb@hotmail.com

1. Introdução

Nos estudos acerca da temática do Duplo se percebe que este é essencialmente um assunto que perpassa diversas épocas e se perpetua no âmago da história da humanidade. Nota-se ainda que nem sempre fora tratado ou percebido de uma mesma maneira, sofrendo, desse modo, transformações ao longo dos anos, mas sempre persistindo em diversas áreas, como na Literatura e na Mitologia.

Na Antiguidade, o Duplo era, para a sociedade, a representação ou o reflexo do idêntico, ou seja, prevalecia a ideia de Duplo como o homogêneo, manifestação do igual. No entanto, não permaneceu dessa maneira, tendo, com o passar do tempo, a partir do século XVIII se tornado heterogêneo, isto é, o Duplo passa a representar o desigual ou, em outras palavras, o oposto.

O manifestar do Duplo é um recurso abundantemente utilizado pelos autores de diversas eras, se estendendo desde as formações da sociedade clássica até os tempos contemporâneos. Chevalier e Gheerbrant (1996) corroboram essa ideia afirmando que o Duplo sempre esteve, de maneira instigante, presente nas sociedades.

Muitos críticos e teóricos que abordam o tema dividem, normalmente, a aparição do Duplo, classificando-o de diversas maneiras. Uma dessas nomeações é feita por Carla Cunha (2009) que designa a manifestação do Duplo de duas formas: uma aparição consiste na duplicação de um ser em si mesmo, sem que haja necessidade de outrem, chamado de *duplo endógeno*; a outra maneira é através da duplicação de si em outro ser, denominado *duplo exógeno*. É esta a classificação eleita para aplicação nas obras selecionadas para este estudo: *Anfitrião*, de Plauto e *Um deus dormiu lá em casa*, de Guilherme Figueiredo.

2. *O Duplo em Anfritião e Um deus dormiu lá em casa*

Elementos da Comédia Nova grega podem ser observados na comédia de Plauto, sendo observável a ausência do coro e, consequentemente, o desaparecimento da parábase. Nota-se isso na obra *Anfritião*, objeto deste estudo. Já no prólogo, Mercúrio apresenta o enredo da peça e brinca com os espectadores, afirmando que esta não é uma tragédia, ainda que utilize os deuses em seu enredo e, tão pouco, uma comédia, pelo mesmo motivo, transformando, então, a composição em uma “tragicomédia”:

Sou deus, de modo que, se quereis, mudo já isto; farei que de tragédia passe a comédia, e exatamente com os mesmos versos. Quereis que sim ou que não? (...) O que eu vou fazer é que seja uma peça mista, uma tragicomédia, porque me não parece adequado que tenha um tom contínuo de comédia e peça em que aparecem reis e deuses. E então, como também entra nela um escravo, farei que seja, como já disse, uma tragicomédia. (PLAUTO, s.d., 46)

Martha Francisca Maldonado Baena da Silva (2006:71) afirma que a mudança do gênero da peça se deu “por tratar de um deus numa comédia, apresentando-o com defeitos próprios de um homem comum do povo, com a torpeza dos mortais. É então que ele [Plauto] cria o termo ‘tragicomédia’.” Quando se fala em Comédia e Tragédia não se pode deixar de mencionar a concepção aristotélica, no que concerne a esses gêneros. Segundo Aristóteles, na arte de dramatizar, sempre existirá o ato da imitação de pessoas em ação:

Estas são necessariamente ou boas ou más (pois os caracteres quase sempre se reduzem apenas a esses, baseando-se no vício ou na virtude a distinção do caráter), isto é, melhores do que somos, ou piores, ou então tais e quais. (...) Evidentemente, cada uma das ditas imitações admitirá essas distinções e diferirão entre si por imitarem assim objetos diferentes. (ARISTÓTELES, 1997, p. 20)

Desse modo, o mencionado autor conceitua a Tragédia como a “representação de seres melhores do que nós” (*Idem*, p. 35) e a Comédia como “a imitação de pessoas inferiores” (*Idem*, p. 23). Justifica-se, assim, o termo “tragicomédia”, utilizado por Plauto no mencionado prólogo da composição em análise, pois nesta, o comediógrafo retrata tanto deuses (seres superiores), como escravos (seres inferiores), mesclando, dessa maneira, elementos dos dois gêneros.

Anfitrião é, até hoje, uma das peças plautinas mais traduzidas e adaptadas em diversas línguas e épocas, tamanha a sua importância e riqueza da sua composição. É esta uma das mais conhecidas peças escritas por Plauto, como ratifica Lilian Nunes da Costa:

Pode-se dizer que *Anfitrião* (*Amphitruo*) é uma das mais famosas peças plautinas, tendo recebido grande quantidade de traduções e adaptações. Entre os autores por ela influenciados, podemos citar Camões (*O auto dos Enfatiões*), Molière (*Amphitryon*), Rotrou (*Les Sosies*), Shakespeare (*Comedy of errors*2), Von Kleist (*Amphitryon*) e, no Brasil, Guilherme de Figueiredo (*Um deus dormiu lá em casa*). (COSTA, 2009, p. 571)

Com a produção plautina, a comédia surge como um dos gêneros mais fecundos da Literatura Latina. A obra de Plauto em análise, posteriormente, viria a influenciar muitos nomes da Literatura Universal, como se pôde observar acima.

Em *Anfitrião*, encontra-se a temática do duplo como tópico central e é justamente a partir da duplicação das personagens que se dá o estilo cômico, como se verá adiante. O mito do duplo presente nesta obra é homogêneo, ou seja, o tipo de duplo que predominou na Antiguidade. Sendo assim, “a semelhança física entre dois personagens e os equívocos decorrentes são os argumentos das comédias de Plauto. (...) A semelhança física é usada para efeito de substituição, de usurpação de identidade; o sócia é confundido com o herói e vice-versa.” (SOUZA, 2008, p. 11).

A duplicação ocorre quando Júpiter, enamorado de Alcmena, decide ir a Tebas para passar uma noite de amor com esta. Para isto, o deus se transfigura em Anfitrião, seu marido, que está na guerra lutando. O rei do Olimpo traz consigo seu filho Mercúrio, que se disfarça, ou melhor, se transforma em Sócia, escravo de Anfitrião. Tem-se aí delineada a aparição do duplo na obra plautina.

Vê-se que os deuses presentes na composição mencionada personificam uma espécie de “gêmeos univitelinos”, uma vez que são fisicamente idênticos aos seus modelos. Após se encontrar com Mercúrio, já metamorfoseado em Sócia, e dialogar com este, o escravo se inquieta:

Sósia: Então quem sou eu se não sou Sósia? Não farás o favor de me dizer?

Mercúrio: Quando eu não quiser ser Sósia, podes tu ser Sósia, mas enquanto eu o sou, olha que apanhas se não te vais sem pio.

Sósia: Por Pólux! Realmente quando me ponho a olhar para ele vejo que tem o meu aspecto; é muito semelhante a mim, pelo que tenho visto no espelho. Tem o mesmo chapéu, o mesmo vestuário: é exatamente como eu: as pernas, os pés, a estatura, o corte do cabelo, os olhos, o nariz, a boca, a cara, o queixo, a barba, o pescoço. Tudinho! Que hei de eu dizer?! Se ele tem as costas com cicatrizes, não há nada mais parecido comigo. (PLAUTO, s.d., p. 58-59)

Os questionamentos de Sósia vão além, a ponto de torná-lo perturbado e indeciso quanto a sua própria identidade diante de, aparentemente, outro Sósia idêntico a si, afirmando que ele não é ele. Souza (2008, p. 18) justifica essa perturbação afirmando que “o homem fica enfraquecido sempre que se confronta com o seu duplo”. Parece que não há como suportar a visão de si mesmo diante de si, negando o seu próprio eu. É então, que diante da figura confusa de Sósia, Mercúrio aproveita para desafiá-lo e fazê-lo negar sua própria identidade:

Mercúrio: Então tu tens a audácia de vires dizer que és Sósia, quando eu é que sou Sósia.

Sósia: Estou perdido!

(...)

Mercúrio: A quem pertences tu?

Sósia: Anfitrião, já disse. Sou Sósia.

Mercúrio: Então vais apanhar mais, por estares a dizer bobagens. Eu é que sou Sósia, não és tu!

Sósia: Queiram os deuses que tu o sejas! E que eu me transforme em quem te chega! (PLAUTO, s./d., p. 56)

Esse fragmento da composição plautina exemplifica como o Duplo é instrumentalizado, a fim de gerar comicidade na obra. Essa característica permeia toda a composição em análise, como corrobora Ivete Vidigoi Souza (2005, p. 13) acerca da mesma: “o cômico aqui decorre de situações de equívocos entre duplas de gêmeos: dois padrões e dois empregados. (...) são criadas sensações de estranha-

mento e dúvida quanto ao estado de lucidez dos envolvidos.” É nesse contexto que Sósia abdica da sua própria identidade em prol daquele que se diz ele mesmo. Novamente o escravo de Anfitrião entra em crise e se indaga:

Sósia: Então prefiro ir-me embora. Ó deuses imortais, não quereis ajudar-me? Onde é que eu morri? Quando é que eu me transformei? Onde é que eu perdi a minha cara? Será que eu me deixei aqui por esquecimento? Efetivamente este tem a fisionomia que eu possuía dantes. (PLAUTO, s./d., p. 59)

Depois de vencido por Mercúrio, Sósia se vê perdido e sem identidade, ausentando completamente o “sentido de si”. Quanto a essa perda de identidade, afirma Stuart Hall (2006:9): “Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo.” Em outra ocasião, ao encontrar-se com o seu amo, o escravo já não se reconhece, gerando dúvida quanto a sua lucidez:

Anfitrião: (...) Tu que te pões a brincar comigo?

Sósia: Realmente, se assim fosse, terias razão em estar contra mim. Mas não estou a mentir, digo apenas o que sucedeu.

Anfitrião: o que eu acho é que este homem está bêbado.

(...)

Sósia: Já disse mais de dez vezes que estou em casa! Estás a ouvir? E quem está junto de ti é o mesmo Sósia. E, agora, meu amo, achas que te falei com bastante clareza e com bastante eloquência?

Anfitrião: Vai já para longe de mim!

Sósia: Mas então o que é isso?

Anfitrião: Tu não estás bom!

(...)

Sósia: Pois eu, Anfitrião, o que te digo é o seguinte: verás como encontras em casa um outro escravo teu, chamado Sósia, além de mim, e filho de Davo. Tem o mesmo pai que eu, a mesma fisionomia, a mesma idade. E não há mais nada a dizer: o teu Sósia tornou-se duplo. (PLAUTO, s.d., 64)

De fato, vê-se que a aparição do Duplo, na obra, gera uma perda ou uma crise de identidade em Sósia e mais tarde em Anfitrião, que se põe a discutir com Mercúrio, disfarçado em Sósia, sobre sua identidade:

Mercúrio: Vai para o inferno! Eu não tenho outro dono senão Anfitrião!

Anfitrião: Ter-me-ei eu transformado? Que coisa extraordinária, que Sósia não me reconheça! Vamos investigar isto. Dize-me lá quem te parece? Não sou Anfitrião?

Mercúrio: Anfitrião? Estás doido! (...) (*Idem*, p. 87)

Prosseguindo na leitura da peça, Anfitrião se vê, finalmente, diante do seu Duplo, personificado em Júpiter. Pode-se notar que mesmo sabendo quem ele realmente é, Anfitrião se questiona, demonstrando incerteza quanto à sua identidade: “Pelo supremo Júpiter! Tu hoje queres tirar-me o ser eu? (Dirigindo-se ao falso Anfitrião.): Mas quero saber o seguinte: tu és Anfitrião?” (*Idem*, p. 94).

O Duplo causa desconcerto não apenas nos envolvidos no fenômeno da duplicação, mas também nas pessoas que estão à sua volta. Isto ocorre com o tio de Alcmena, Blefarão, que é escolhido para tentar desfazer toda a confusão. A seguir, nos excertos eleitos, se percebe o atordoamento causado pela aparição do Duplo nas falas de Blefarão:

Blefarão (*sem ver Anfitrião*): Mas que é isso Sósia? O que me dizes é realmente de espantar. O que me dizes é que encontrei em casa um Sósia igual a ti.

(...)

Por Júpiter! Que vejo eu?! Este não é Anfitrião; aquele é que é Anfitrião! Se fosse este (mostrando Anfitrião) não era aquele (mostrando Júpiter), a menos que seja duplo.

(...)

Ó Supremo Júpiter! Que vejo eu?! Têm ambos no braço direito e no mesmo lugar um sinal que é exatamente o mesmo, uma cicatriz avermelhada e donde a onde um pouco escura. Já não é possível raciocinar mais, tem de se calar o juiz. Não sei que hei de fazer. (*Idem*, 88, 93,96)

Os fragmentos e passagens acima deixam claro o quanto a questão do duplo instiga as pessoas, tanto as que são duplicadas quanto as que estão à sua volta. A espécie de relação gemelar presente na obra pode ser, principalmente, o que causa estranhamento, por sua caracterização inerente, que se leu nas palavras de Chevalier & Gheerbrant (1996, p. 466), já explicitadas anteriormente, que tratam do medo diante das figuras gêmeas, por estas exteriorizarem as oposições presentes em cada indivíduo.

As personagens Anfritrão e Sósia, ao se verem refletidas idênticas em Júpiter e Mercúrio, respectivamente, têm medo de sua objetivação causada por essa relação entre si e si mesmo:

Anfritrão é uma peça que retém em seu interior cenas reveladoras de um aspecto confuso e perturbado da alma humana; seus desvios e vícios, construindo as linhas e entrelinhas de um único texto que se desdobra em dois, justamente para mostrar a pluralidade da realidade interior do homem, levantando já a essa altura a problemática da crise de identidade, o que torna sua obra uma fonte que, a cada dia, instiga novos olhares e novas interpretações para o eterno problema humano da busca da identidade. (NETO, 2008, p. 2)

Daí a preciosidade dessa obra para o estudo do Duplo, cabendo ressaltar a antecipação que Plauto faz, séculos antes, de uma questão da modernidade: a identidade do indivíduo. Como se viu, por causa do fenômeno da duplicação, ocorre a perda da identidade de ambas as personagens em relevo até aqui. Segundo Mercer (*apud* HALL, 2006, p. 9), “a identidade se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. Quando se vêem refletidos em outrem, Anfritrão e Sósia se ausentam de si mesmos, pois têm diante de si a objetivação do seu “eu”. Nesse processo, estas personagens se desprendem da única coisa certa e imutável que, aparentemente, possuem: suas identidades. Sendo assim, o Duplo, além de gerar a perda de identidade, faz emergir e realçar o aspecto cômico inerente à obra.

A comédia teatral *Um Deus dormiu lá em casa*, de Guilherme Figueiredo, também aborda a temática do Duplo e possui estreita relação com a peça plautina *Anfritrão*. A obra do comediógrafo brasileiro modifica o enredo original da peça de Plauto citada, porém, ba-

seia-se, de igual forma, no mito do nascimento de Hércules para a sua composição.

Na comédia de Guilherme Figueiredo, os deuses Júpiter e Mercúrio aparecem de maneira indireta, isto é, eles não constituem personagens ativas, mas suas identidades são usadas por Anfitrião e Sósia, a fim de alcançarem seus objetivos. Estes, ao invés de partirem para a guerra, decidem ficar em casa para proteger e testar a fidelidade de suas amadas Alcmena e Tessala, respectivamente. Isto porque, segundo a profecia de Tirésias, um homem habitaria naquela casa no momento em que os tebanos estivessem em guerra. Porém, o amo e seu escravo precisavam de um motivo para voltarem à casa e se ausentarem da guerra, sem que fossem tidos como covardes. É então que, sagaz e sabedor da fidelidade de sua esposa aos deuses, Anfitrião se utiliza exatamente da figura de um deles para enganar sua esposa e impedir que a profecia se cumpra:

Anfitrião: (...) Que ideia! Tirésias vai acertar mais do que pensa... Sabe quem vai passar a noite aqui? Não é um homem, não; um deus: Júpiter.

Sósia: Deixa de brincadeira! Você pensa que é consolo para um marido ser enganado por um deus em vez de ser enganado por um homem?

Anfitrião: Não entendeste? Júpiter. Eu mesmo. Júpiter mudado em Anfitrião. Júpiter fazendo uma das suas gracinhas de bilontra. Deus velhaco! Não entendeste?

Sósia: Que ideia! (...) Olha: deixa eu vir também. De Mercúrio. Eu venho de Mercúrio. (FIGUEIREDO, 1973, p. 11)

Logo se vê que o Duplo aqui se dá pela duplicação das próprias personagens Anfitrião e Sósia, que se disfarçam em outrem (Júpiter e Mercúrio, respectivamente), não havendo, dessa forma, a necessidade de outro ser para que ocorra o fenômeno da duplicação. Nesta peça, o Duplo se revela pelo *alter ego* (do lat. *alter* = *outro*; *ego* = *eu*), ou seja, a duplicação se dá pelo aparecimento de outro “eu” em si mesmo. Sendo assim, o duplo presente nessa composição é o reflexo de si para si mesmo, isto é, não existe outro a ser refletido ou que reflita o “eu”: é o próprio Anfitrião e Sósia que se disfarçam neles mesmos, fingindo serem deuses. Anfitrião, assim como Sósia,

“seria, ao mesmo tempo, o mesmo e um outro, o que é a exata definição do duplo”. (ROSSET, 2008, p. 46).

Contrariamente à sua esposa Alcmena, Anfitrião é, na obra de Guilherme Figueiredo, descrente de todos os deuses, e chega a zombar destes. Há, pode-se dizer, certa dessacralização dos deuses mitológicos, como se observa nos fragmentos:

Voz: É certo, Anfitrião, que não acreditas nos deuses? (...)

Anfitrião: Acredito na valentia dos Tebanos, na ciência estratégica e no ferro das nossas armas!

(...)

Voz: Anfitrião, pede perdão a Júpiter pelo que disseste, antes que a sua cólera desabe mais uma vez sobre Tebas!

Anfitrião: Júpiter coisa nenhuma! Vou vencer esta guerra sem precisar de feitiçaria!

(...)

Voz: É melhor resignares ao teu posto, que os deuses não te ajudarão.

Anfitrião: Os deuses não têm tempo de ajudar os mortais; estão muito ocupados a provar que existem.

(...)

Anfitrião: Estamos numa guerra... e não numa discussão teológica. Não creio nos deuses, mas vós credes. Minha mulher também crê, e fará os sacrifícios necessários. A mim o que me cumpre não é matar os carneiros diante do altar, mas o inimigo no campo de batalha.

(...)

Alcmena: Esse cabrito é o do sacrifício, Anfitrião.

Anfitrião: Do sacrifício? Bolas! Esses teus deuses comem mais carne do que o meu exército! Levem isto daqui! (FIGUEIREDO, 1973, p. 2, 3, 4, 5)

Vale ressaltar que toda a articulação das personagens em relevo visa apenas a um objetivo: impedir a realização da profecia do oráculo. Já se percebe aqui uma ambiguidade na atitude de Anfitrião que, sendo incrédulo, não deveria acreditar nas palavras de Tirésias. Esse conflito interno é abordado por Hall (2006:13), que esclarece:

“O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. É nesse contexto que Anfitrião, já no final da peça, se diz convertido aos deuses que outrora condenava:

Alcmena: Então crês nos deuses?

Anfitrião: Creio. Do fundo da minha alma...

Alcmena: Como tu és sórdido! Estás convertido?

Anfitrião (*humilde*): Estou convertido.

(FIGUEIREDO, 1973, p. 39)

No prosseguir da peça, o general tebano se surpreende ao perceber que, apesar de seus esforços, a profecia havia se cumprido:

Alcmena: Éreis vós, Senhor! Vós! A profecia dizia “um homem” – e sois vós em forma humana, igual ao meu marido!

Anfitrião: É verdade, não é que esse raio de profecia se cumpriu mesmo? (...) (*Idem*, p. 21)

Nota-se a surpresa de Anfitrião ao perceber que a profecia se realizara graças a ele mesmo. Na verdade, o espanto de Anfitrião é natural, uma vez que a profecia oracular é, por natureza, dupla. O acontecimento predito pelo oráculo acaba se tornando um acontecimento duplicado, já que o que foi prenunciado não é e, ao mesmo tempo, é o que se espera acontecer. Segundo Rosset, o oráculo possui um papel importante quando se trata de duplo:

O acontecimento esperado acaba por coincidir com ele próprio, daí precisamente a surpresa: porque se esperava algo diferente, embora semelhante, a mesma coisa, mas não exatamente da mesma maneira. É nesta coincidência rigorosa do previsto com o que efetivamente ocorreu que, em última análise, se resumem todos os “ardis” do destino. (...) Tal é a natureza paradoxal da surpresa face à realização dos oráculos, espantar-se quando não há precisamente mais razão para se espantar, já que o fato ocorreu exatamente como a previsão: o acontecimento esperado ocorreu, mas percebemos, então, que aquilo que era esperado não era este acontecimento aqui, mas um mesmo acontecimento sob uma forma diferente. Pensava-se esperar o mesmo, mas na realidade esperávamos o outro. (ROSSET, 2008, p. 45)

Ao saber da profecia, Anfitrião não deseja que ela se cumpra, porém, ao tentar impedir que ela se concretize, acaba cumprindo-a, pois realmente um homem está em sua casa enquanto a guerra ocorre: ele mesmo. Consoante ao teórico mencionado, a profecia se realiza graças à “malfadada precaução, e é o próprio ato de evitar o destino que acaba por coincidir com a sua realização.” (*Idem*, p. 31). Pode-se dizer que a atitude de Anfitrião de tentar impedir a profecia, é uma atitude trágica, uma vez que tenta interferir no destino. Essa reflexão remete ao conceito de *peripécia*, elemento constitutivo da tragédia, expresso por Aristóteles como “uma reviravolta das ações no sentido contrário (...), como, no Édipo, quem veio com o propósito de dar alegria a Édipo e libertá-lo do temor com relação à mãe, ao revelar quem ele era, fez o contrário”. (ARISTÓTELES, 1997, p. 30). Mais adiante, o mesmo autor afirma que é justamente nas peripécias que o autor obtém a “emoção trágica e os sentimentos de humanidade.” (*Idem*, p. 39)

Nota-se que, partindo de uma análise comparativa, a obra *Anfitrião*, contém elementos próprios da Tragédia, como a aparição dos deuses Júpiter e Mercúrio, porém, tende mais para o gênero Comédia, uma vez que marcas do enredo trágico não são notadas nessa composição:

O que aconteceu com a “tragicomédia” (*tragico[co]moediam* v. 59 e v. 63)? Mercúrio parece ter se decidido, finalmente, a definir a peça como comédia, pois o mesmo rótulo é repetido no verso 96. Talvez o critério das personagens atuantes não fosse realmente suficiente para alterar o gênero daquele drama. Ainda assim, podemos perceber que Mercúrio (Plauto, por extensão?) tem bem claro em sua mente a convenção de adequação gênero-personagem, uma vez que ao evocar “a veia artística” ou a “vocalização para ator” de Júpiter, o deus lembra que seu pai certamente se mostra em tragédias (v. 93). (COSTA, 2008, p. 124)

Por outro lado, a comédia *Um deus dormiu lá em casa* traz a marca delineada da Tragédia, exemplificada, principalmente, com a fuga do destino, pela personagem Anfitrião.

Depois de aparecer à sua esposa, disfarçado de Júpiter, Anfitrião se vê confuso e, por vezes, atrapalha-se em suas falas, esquecendo-se de que está disfarçado de deus. Nesta confusão também reside a comicidade da obra, como se vê na passagem:

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

Anfitrião (aflito): Quer dizer que se eu viesse metido na pele de um outro qualquer, você poderia pensar que era Júpiter... e receberia o simulador?

Alcmena: Eu trataria de saber se era Júpiter ou um mortal...

Anfitrião: E se não pudesse distinguir, de tão perfeita a minha caracterização?

Alcmena: Aí, então Senhor... eu me entregaria a Júpiter.

Anfitrião (explodindo): Eu sabia! Eu sabia que você me enga... que você enganava a seu marido! Eu sabia! Não fosse eu um deus! Eu sabia! (FIGUEIREDO, 1973:22)

Por trás dessas falas está o ciúme de Anfitrião, que testa a sua esposa. No entanto, o que ele não sabe é que desde o seu aparecimento, disfarçado em Júpiter, Alcmena já sabia do que se tratava toda aquela cena do marido e se aproveita disso para zombá-lo em diversos momentos da peça:

Alcmena: Falaste muito, Anfitrião, falaste demais. E se eu te disser que desde o primeiro momento, desde que esbarrei com Júpiter nesta sala, eu vi que eras tu? Se eu te disser que me prestei a acompanhar-te até o fim da farsa? Se eu te disser que não sabe fazer o papel de Júpiter, e só consegues fazer o de marido que suspeita? Se eu te disser que sabia, e te deixei na humilhação de um grotesco, porque me lisonjeava o teu pavor e me divertia ver-te simulando um deus em quem não crês? Eu sabia que eras tu, tolo. Eu sabia, general covarde. (*Idem*, p. 39)

Pode-se notar que em *Um deus dormiu lá em casa*, o Duplo é instrumento utilizado pelo comediógrafo a fim de gerar comicidade na peça, tal qual a obra de Plauto analisada anteriormente. Na comédia de Guilherme Figueiredo, o Duplo se dá por meio das próprias personagens Anfitrião e Sósia, que se disfarçam neles mesmos, além do aparecimento marcante da figura do oráculo que, como fora dito, tem por característica inerente, a duplicidade.

Anfitrião e *Um deus dormiu lá em casa* possuem inúmeras características em comum, a saber, o gênero cômico, a forma teatral do texto, o mito que origina os enredos, etc. Entretanto, o que ganha relevo em ambas as comédias é a duplicação do único, ou seja, o Duplo manifesto nas personagens Anfitrião e Sósia.

Na obra de Plauto, a duplicação se dá através de outras personagens, ou seja, o “eu” se reflete em outrem: Júpiter e Mercúrio se personificam em Anfitrião e Sósia, respectivamente; na obra de Guilherme Figueiredo, o duplo se reflete no próprio eu: Anfitrião e Sósia se disfarçam neles mesmos, se fingindo de deuses. Diferentemente da duplicação de um acontecimento, a duplicação da personalidade humana se constitui de modo especial:

Este caso particular da duplicação do único constitui o conjunto dos fenômenos chamados de desdobramentos de personalidade, e deu origem a inúmeras obras literárias, como também a inúmeros comentários de ordem filosófica, psicológica e, sobretudo, psicopatológica, já que o desdobramento de personalidade define também a estrutura fundamental das mais graves demências, tal como a esquizofrenia. (...) O tema literário do duplo aparece com uma insistência particular no século XIX; mas sua origem é evidentemente muito antiga, pois os personagens de Sósia ou de irmão-gêmeo ocupam um lugar importante no teatro antigo, como no *Anfitrião* (...). (ROSSET, 2008, p. 84-45)

Apesar de, nas duas obras mencionadas, o duplo se apresentar como elemento importante nas peças, há uma diferença na caracterização deste em cada uma delas. Na comédia plautina, vê-se que o duplo se apresenta refletido em outrem, ou seja, o “eu” se desdobra em outro ser, exterior ao seu modelo. Nessa composição, Júpiter e Mercúrio se transformam em espelhos de Anfitrião e Sósia, respectivamente. Logo, tem-se nessa obra, o chamado *duplo exógeno*, que ocorre quando o “eu” se reflete no outro:

O *duplo* pode ser mais do que uma parte integrante do “eu” e pode originar-se diferentemente sem que tenha de surgir necessariamente da sua interioridade. É possível alguém vir a reconhecer em outrem o seu *duplo*. Esse reconhecimento em que dois “eu(s)” se entendem análogos e partilhando uma identificação anímica, estabelece igualmente o aparecimento do *duplo* (*duplo exógeno*). (CUNHA, 2009)

Já em *Um deus dormiu lá em casa*, tem-se o duplo refletido em seu próprio modelo, isto é, o reflexo do “eu” está no próprio “eu” a que se quer copiar. Anfitrião e Sósia, disfarçados de deuses, se apropriam de suas próprias identidades para enganar Alcmena e Tes-sala. Nessa composição se percebe o *duplo endógeno*, já que o “eu” é reflexo do próprio “eu”.

O *duplo* enquanto extensão do sujeito (**duplo endógeno**) e seu perfeito desdobramento, partilha com este traços evidentes que exaltam esse

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, N° 2, t. 2

seu estatuto de “sombra”. Estabelece-se entre ambos uma relação de harmonia e cumplicidade. (*Ibidem*)

Enfim, percebe-se que, nas duas obras eleitas para análise, o duplo persiste, entretanto, se apresenta de maneira diferente em cada uma delas. Na obra clássica de Plauto, nota-se a presença do duplo refletido de em outro ser, denominando-se exógeno, enquanto na peça de Figueiredo, encontra-se o duplo refletido em si mesmo, chamado de endógeno. Sendo assim, cada obra traz em si a marca do duplo de modo singular, mas é a duplicidade que move ambas as obras, isto é, a duplicação é ponto de partida para que as personagens obtenham êxito, além de ser a chave que torna as obras verdadeiras comédias.

3. Conclusão

Com este estudo, pôde-se notar a importância das obras *Anfitrião* e *Um deus dormiu lá em casa*, no que tange à temática do Duplo. Além do diálogo presente entre as duas composições, é relevante a influência clássica de Plauto sobre o comediógrafo brasileiro, Guilherme Figueiredo. O primeiro, por sua vez, sofre influência direta da Comédia Nova grega, inserindo em sua composição analisada elementos gregos inerentes à comédia do século IV a. C..

Na obra plautina se percebe que prevalece o gênero Comédia, apesar da nomeação de “tragicomédia”, por Mercúrio, no prólogo da peça. Enquanto isso, apesar de transparecer a Comédia na composição *Um deus dormiu lá em casa*, vê-se que a Tragédia ganha destaque, principalmente, na atitude da personagem Anfitrião ao tentar fugir do seu destino.

Através da comparação de como o fenômeno se manifesta nas duas peças, pôde-se notar algumas diferenças nas duas composições. Relativo ao Duplo presente nas peças mencionadas, conclui-se que o fenômeno da duplicação se dá diferentemente em ambas as obras. Em *Anfitrião*, percebe-se o Duplo exógeno, ou seja, a duplicação se dá em outrem, enquanto que na obra de Guilherme Figueiredo, o Duplo se manifesta no próprio “eu”, ou no *alter ego*, sendo denominado endógeno. Apesar de se manifestar de maneira diferente, o que

se percebe é que o Duplo é o centro de ambas as composições e se constitui o cerne para que estas se tornem verdadeiras comédias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. Arte poética. In: BRANDÃO, Roberto de Oliveira; BRUNA, Jaime. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1997.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Teatro grego*. Tragédia e comédia. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Mitologia grega*. Vol. II. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRAVO, Nicole Fernandez. In: BRUNEL, Pierre. (Org.). *Dicionário de mitos literários*. Brasília: UNB; José Olympio, 1997.

BRUNEL, Pierre. (Org.). *Dicionário de mitos literários*. Brasília: UNB; José Olympio, 1997.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gostos, formas, figuras, cores, números*. Trad. Vera da Costa e Silva... [et al.]. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

CORREIA, Damares Barbosa. *O mercador de Plauto: estudo e tradução*. Dissertação (Pós Graduação em Letras Clássicas). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, 120 f.

COSTA, Lilian Nunes da. Metapoesia no prólogo da tragicomoedia Anfitrião de Plauto. *Revista Língua, Literatura e Ensino*, Vol. III: 2008. ISSN: 1981-6871 Disponível em:

<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/ile/article/viewFile/106/90>

_____. O Anfitrião de Plauto e os estudos intertextuais: potencial e limites. *Anais do Seta*, Nº 3: 2009.

CUNHA, Carla, s.v. Duplo. In: *E-dicionário de termos literários*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/invest/edtl/index.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

DWORZAK, Regina Helena. *O duplo em Saramago*. Tese (Mestrado em Literaturas Estrangeiras). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006, 84 f.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário da mitologia grega e romana*. Trad. Victor Jabouille. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NETO, Nefatalin Gonçalves. *Tradição e modernidade: a releitura saramaguiana do mito d'O Anfitrião*. XI Congresso Internacional da ABRALIC. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

PARATORE, Ettore. *História da literatura latina*. Trad. Manuel Losa. Lisboa: Sansoni Firenze, 1983.

PLAUTO. *Anfitrião*. In: SILVA, Agostinho da. *A comédia latina: Plauto e Terêncio*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d.

PRADO, Décio de Almeida. A raposa e as uvas. In: *Apresentação do teatro brasileiro moderno*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

RIBEIRO JÚNIOR, João. *Grécia mitológica*. Campinas: Papirus, 1984.

ROSSET, Clément. *O real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. Trad. José Thomaz Brum. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SILVA, Amós Coelho da; MONTAGNER, Airton Ceolin. *Dicionário latino português*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Mauricio; PRADO, Décio de Almeida. *História concisa do teatro brasileiro (1570-1908)*. São Paulo: Edusp, 1999. UniLetras, Ponta Grossa, 22, mai. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/211/209>>. Acesso em: 21/07/2010.

SILVA, Martha Francisca Maldonado Baena da. *A comédia clássica de Sá Miranda e o diálogo intertextual com seus paradigmas literários*. Dissertação (Pós Graduação em Literatura Portuguesa). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006, 173 f.

SILVA, Nahim Carvalho Souza. *Eunuchus de Terêncio*: estudo e tradução. Dissertação (Pós Graduação em Letras Clássicas). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, 163 f.

SOUZA, Eli Fernandes de. *Auto dos Anfitriões e O homem duplicado*: diferentemente iguais. Dissertação (Pós Graduação em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008, 122 f.

SOUZA, Ivete Vidigoi. *O espelho e a duplicação do eu*. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005, 142 f.

SPALDING, Tassilo Orpheu. *Dicionário da mitologia latina*. São Paulo: Cultrix, 1972.

STEGAGNO-PICCHIO, Luciana. *História da literatura brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

STEUDING, Hermann. *Mitologia griega y romana*. Trad. J. Camón Aznar. 4. ed. Barcelona - Buenos Aires: Labor, 1934.

O ESTETICISMO E AS REPRESENTAÇÕES SÁDICAS NO PARNASIANISMO BRASILEIRO

Aline Pereira (UERJ)

alinepereiralettras@hotmail.com

O parnasianismo brasileiro, proeminente da década de 1880 até o advento modernista, apresentou aspectos diversos, mesclados com as “escolas de transição” francesas, sobre as quais incide a tendência esteticista do *fin de siècle*. Os nossos parnasianos exploraram os efeitos da criação artística, como seus contemporâneos decadentistas e simbolistas na França, exaltando os valores estéticos. Para Afrânio Coutinho (1995, p. 179), o Parnasianismo foi um dos grandes “movimentos” da literatura brasileira. O autor associa o amor parnasiano à forma ao “espírito de precisão e objetividade científica” (*Ibidem*, p. 186) que coincidiu com o “advento da civilização burguesa, democrática, industrial e mecânica” (*Ibidem*, p. 181). Contudo, a postura parnasiana é de oposição cultural, pois ela rompe com os fundamentos poéticos da burguesia. E é justamente após a definição do movimento antirromântico no espírito e na forma dos parnasianos franceses, afirma Manuel Bandeira (p. 91), que o Parnasianismo se cristaliza entre nós.

Entretanto, a complexidade das manifestações nomeadas parnasianas na literatura brasileira é sublinhada por um contexto social peculiar, comparado à realidade europeia, como assinala Fernando Cerisara Gil. “Parece estar longe no Brasil do final do século XIX, a possibilidade de os nossos poetas poderem articular um discurso poético [com envergadura crítica antiburguesa], uma vez que não havia condições históricas”. (GIL, 2006, p. 31) Assim, para Cerisara Gil, ainda que exista uma reprodução do sentimento de repúdio à banalização do mundo burguês, o sustentáculo da relação do poeta [de geração parnasiana no Brasil] com o “público virtual” [antiburguês] é o seu “desejo de se ver diferenciado da incultura, da miséria e do atraso geral do país” (*Ibidem*, p. 32) e, uma vez incorporado à tradição literária ocidental, o poeta parnasiano-simbolista brasileiro se depara com o *caráter deficitário* da cultura e da literatura brasileiras na confrontação sempre presente com as literaturas-modelo dos paí-

ses centrais da Europa. Como forma compensatória a essa situação, ele vai dispor do expediente do *bom gosto*, das *belas letras*, do *culto do belo*, da *arte pela arte* (*Ibidem*, p. 33).

O leitor da poesia parnasiana, sustenta Cerisara Gil, é o próprio poeta deslocado para uma “interlocução predominantemente intramuros literários” (GIL, 2006, p. 34). Pertencente a uma suposta “aristocracia intelectual”, este poeta expressaria de maneira sádica a rejeição ao atraso do país e o afastamento entre os poetas eruditos (todos situados num mesmo plano) e as massas incultas.

Dessa forma, o parnasianismo brasileiro não privilegia apenas a beleza ideal que acompanha os mitos da Grécia antiga, mas também as imagens de agonia, os quadros macabros, as perversões, o erotismo sádico, a *femme fatale* baudelairiana, a exploração da beleza misteriosa, as imagens da “nevrose” e do “túmulos”, o gosto pelo simulacro, em que figuram a “carne decomposta”, a clausura, a “asfixia”, o pesadelo, o fantasmagórico. Na escultura laboriosa da forma verbal e na perseguição do belo “correto”, imperceptível às lentes da máquina, a fantasia muitas vezes ganha espaço na exploração da beleza horrível, resultado da elaboração e do cálculo. De uma forma sofisticada, o sensualismo cruel faz o amor assemelhar-se a um martírio e, assim, o espectro da “paixão criminosa” da mulher fatal baudelairiana incrementa o tom das variações sádicas na poesia brasileira no fim do século XIX.

O presente trabalho se destina à descrição das modalidades de representação sádica no parnasianismo brasileiro, inserindo-o no contexto de entrecruzamento estilístico observado nas últimas décadas do século XIX. A relação da estética baudelairiana com o sadismo indica uma das muitas influências que estimularam o ideário parnasiano, a partir das imagens que mostram o homem entregue a sua perversidade natural. Dentre os nossos parnasianos, Alberto de Oliveira, Olavo Bilac, Raimundo Correia, Teófilo Dias, Valentim Magalhães e outros apresentam referências ao esteta tutelar da modernidade, Charles Baudelaire, cuja obra é atravessada por um erotismo cruel que a aproxima do pensamento de Sade. Desse modo, a violação dos tabus, os jogos de contraste e o repúdio à natureza apontam para um esteticismo radical na poesia brasileira.

A respeito do prazer em fazer ou ver sofrer outrem, falamos hoje de *sadismo*, mas “foi para demonstrar como o gosto pela crueldade está enraizado na natureza humana que Sade celebrou o desprezo pelo corpo alheio” (ECO, 2007, p. 227). Para exemplificar como “Sade propugnava a prática da violência também como provocação filosófica” (idem), Umberto Eco extrai um fragmento de *Justine ou as desventuras da virtude* (1971): “Acaso as nossas praças públicas não ficam cheias cada vez que se assassina alguém na letra da lei?” (SADE apud ECO, 2007, p. 228). A obra de Sade é, segundo Camille Paglia (1992, p.14), “uma abrangente crítica satírica a Rousseau” que, por sua vez, rejeitara a ideia de que o homem já nasce com uma tendência perversa. Como só ele, o marquês de Sade (1740-1814), teve a audácia de advogar a favor do vício, e se as suas preferências eram, segundo o próprio, um dado da natureza, elas constituíam, portanto, um direito com base ética. Assim, de sua classe privilegiada, o marquês afrontou sorrindo os tabus e preconceitos democráticos, acostumado ao gozo heráldico de poder manipular os comuns. Utilizando-se da lógica com ironia, Sade tenta mostrar, como toda a literatura libertina precedente, que o percurso das vítimas é o de um aprendizado acerca da moral. No texto *A cultura libertina e a figura de Sade*, Guaracy Araújo afirma que

O livre-pensador ou libertino associa-se ao uso de uma razão “forte”. Considera-se purificado de falsas certezas por uma espécie de poder posto na razão, naturalmente dada a alguns, e que não necessita de maiores explicações. Ou seja, o livre-pensador não é libertário, não se propõe a um *telos* de mudança política; ele é mais voltado pra trás (SALLES, 2007, p. 79).

Com efeito, a literatura sadeana é subversiva, porque interfere na base do pensamento burguês, debochando dos sistemas filosóficos, da investigação racional e mesmo da razão. Porque Sade encara a profanação do poder da natureza como uma forma de controlar aquela que nos submete a sua lei, o crime passa a ser uma via de conhecimento, uma experiência superior. Insinuando-se a oposição homem/natureza, “o conflito entre criação e destruição são duas moedas da mesma face, ou melhor, dois modos de contemplar a mesma face” (*Ibidem*, p. 90). Assim, “a valorização sadeana da perversão é simultaneamente individualizante (pela teoria da organização interna) e *desindividualizante* (pois reconduz o indivíduo a mais pura na-

turalidade)” (*Idem*), o que se resolve pela “apatia” e pela ausência de remorso.

As representações do sadismo no verso parnasiano nacional remetem, como já foi citado, a um dos precursores do Parnasianismo (bem como do Decadentismo e do Simbolismo), Charles Baudelaire (1821-1867), vinculado a um sistema literário “mundial” e posto num espaço comum aos poetas brasileiros, o Parnaso, “morada simbólica dos poetas” (COUTINHO, 1995, p. 191). Ao cultivar “o prazer aristocrático de desagradar” (BAUDELAIRE, *Escritos Íntimos*), o amigo e admirador do pai do esteticismo francês, Théophile Gautier, exerceu profunda influência sobre a literatura ocidental moderna, sugerindo temas sádicos, como a misoginia, o homoerotismo, o voyeurismo, a morbidez, a decomposição. Devotado à premissa esteticista de Gautier, segundo a qual a moral burguesa na arte era algo que impedia a manifestação legítima do Belo, Charles Baudelaire serve-se da anormalidade para combater o banal. O poeta reconhece na própria poesia uma fonte de instrumentos para torturar o leitor. Ironicamente, “quando da publicação de *As flores do Mal*, os poemas satânicos ou aqueles pelos quais passava um tom macabro, agradando ou não, foram os que mais chamaram a atenção do público” (AMARAL, *apud* GAUTIER, 2001, p. 17), reforçando a crítica de Gautier: “Senhores pregadores, o que faríeis sem o vício? Já amanhã ver-vos-íeis reduzidos a pedir esmolas se hoje déssemos todos para virtuosos” (GAUTIER, p. 07, 1875). Baudelaire reproduz esse pensamento de maneira mais agressiva:

(...) todos os jornais não passam de um amontoado de horrores. Guerras, crimes, roubos, atentados ao pudor, torturas, crimes públicos e crimes particulares – enfim, o delírio de uma crueldade universal. (...) E é com esse repugnante aperitivo que o homem civilizado toma todos os dias o seu café da manhã. Tudo neste mundo transpira crime: o jornal, a muralha e a face do homem. (BAUDELAIRE, 1995, p. 548)

A afinidade entre Baudelaire e as teorias do Marquês de Sade tornam-se ainda mais claras quando o primeiro declara a existência de “certo prazer em ser simultaneamente o carrasco e a vítima” (BAUDELAIRE, 1995, p. 524) ou fala sobre o “prazer *natural* de destruir”, um “gosto legítimo, se tudo o que é natural é legítimo” (*Ibidem*, p. 526), revelando-se plenamente: “Deve-se castigar o que se ama. (...) Isso implica, porém, a dor de desprezar o que se ama” (*Ibidem*, p. 545). De acordo com Ivan Junqueira (BAUDELAIRE, 2006,

p. 98-9), o poeta fora “condenado” à consciência do Mal, insinuando na temática do tédio os vícios da alma humana. Tendo absorvido algumas noções sobre a autonomia da poesia moderna em relação à moral, como as desenvolvidas por Edgar Allan Poe no *Poetic principle*, traduzido pelo próprio Baudelaire, e outras da teoria da “arte pela arte” de Gautier, a quem dedicou *As flores do mal*, o poeta “maldito” expressa um verdadeiro horror à realidade burguesa, tornando-se inimigo dos valores do homem médio. Como em Poe, um dos polos da questão estética baudelaireana é a sua repulsa a tudo o que for natural, provocando assim a necessidade do artifício. Segundo Ivan Junqueira (BAUDELAIRE, 2006, p. 64-5), o escritor francês percebe a natureza corrompida por si mesma, de maneira que o natural se torna abominável, incluindo a mulher, amoral e monstruosa. “O amor para Baudelaire será sempre uma imagem do terrível convívio, às vezes na alma de uma mesma pessoa, entre o carrasco e o algoz” (*Ibidem*, p. 91). Desse modo, Baudelaire antecipa os temas e o processo estético da poesia moderna, como enfatiza Ivan Junqueira (*Ibidem*, p. 78), chegando ao Brasil durante o predomínio parnasiano em nossas letras. Assim, a exaltação do anormal teve relevo na poesia brasileira em um período de transformações numa sociedade que de “agrária, latifundiária, escravocrata, aristocrática, passava [...] para uma civilização burguesa e urbana” (COUTINHO, 1995, p. 195), quando a nossa poética tendeu a substancializar o belo artístico, sem excluir a os estados anormais, os desvios, a perversidade, considerando o artificialismo um princípio, e algumas vezes flertando com a maldição.

Entre os principais introdutores do Parnasianismo no Brasil, está o poeta Teófilo Dias, que foi um dos primeiros tradutores de Baudelaire em nossa literatura. A tradução do poema *O Espectro* mostra como o esteticismo sádico de Baudelaire se apresentou em nossas letras.

(...) Sobre a tua atraente formosura,
E a tua bela mocidade em flor,
Como os outros, mulher, pela ternura,
Eu quero dominar pelo terror!

Os versos exaltam a volúpia do martírio, numa atmosfera vampiresca e com um voyeurismo latente. O esteta procura atingir o belo sublime, e o mal consiste em uma possibilidade de escapar do vulgar, do

mundo banalizado. De modo semelhante ao pensamento de Sade, a poesia de Baudelaire reconhece, segundo Hugo Friedrich (1991, p. 48), uma espécie de coação no mal, que deve ser obedecida. Assim, o vampiro, que é frio e perverso, é uma das personas baudelairianas. Podemos observar o influxo de Baudelaire nos versos do soneto *A-dormecida*, de Carvalho Júnior:

Aos flancos de teu leito, abutres esfaimados,
Meus instintos sutis negrejam fileirados,
Bem como os urubus em torno da camíça”.

E a algolagnia se materializa no soneto *Tortura*, de Valentim Magalhães:

Ante a mesquita d’áureos minaretes
Açoitam dois *telingas* a traidora;
As vergastas, sutis como floretes,
Sibilam sobre a carne tentadora.

À vibração das varas estremeçam
Seus níveos membros firmes delicados,
E, nos espasmos do sofrer, parecem
Das contorções do gozo eletrizados.

Geme aos galopes, que as carnes lhe retalham,
E aberta a rósea boca, os olhos belos
Pérolas vertem, que seu peito orvalham;

Dobram-se as curvas, soltam-se os cabelos,
E do alvo colo, amargurado e exangue,
– Como esparsos rubis – goteja o sangue.

O voyeurismo sádico da voz poética implica no “olho tirano”, do qual nos fala Camille Paglia (1992, p. 386-8), o olho que sufoca “com seus excessos de percepção”, e que tem uma “incandescência erótica” e agressiva: “Ver é possuir; ser visto é ser violado”. Essa crueldade do espírito analítico – utilizada, com prazer, contra esse mesmo espírito – está, entre muitos outros, no soneto *No circo*, de Raimundo Correia.

Abria o circo a arena iluminada
Do povo às grossas vagas tumultuosas;
Fervia tudo em pompa; a variada
Cor das vestes, as rendas preciosas,

O verde, o azul, as sedas, os labores
Dos luzentes metais da cor do dia;

Mas nesta febre múltipla de cores,
Somente a cor vermelha não se via;

Em aplausos a turba se desata,
Surge em pleno espetáculo o acrobata,
Pula, e na corda bamba se ajoelha;

Arqueia o corpo; a corda estala e ringe;
Ele cai, parte o crânio, e o solo tinge
A cor que não se via, a cor vermelha.

José Guilherme Merquior (1996, p. 147-8) assinala que o parnasianismo no Brasil ocorreu num período marcado pela inquietação das massas urbanas, no qual as classes médias se empenhavam para ascender socialmente. Nesse contexto, como afirma Merquior (*Ibidem*, p. 149), ser parnasiano equivalia a uma espécie de brasão. “Ascendendo socialmente pelo domínio das técnicas de expressão, o escritor esposava sem saber *valores hidalguistas*” (*Ibidem*, p. 150). A tendência classicizante dos parnasianos, em oposição aos românticos, evidencia um desejo de diferenciação por parte dos primeiros, através da erudição que lhes conferia o status intelectual de aristocrata. O discurso do imortal Francisco Castro, em 1898, reforça tal pensamento: “A vulgaridade não vai com o espírito literário; são entidades contrapostas; ele é um espírito aristocrático por excelência” (CASTRO in GIL, 2006, p. 54). Em alguns casos, a confusão entre o indivíduo e a sua *persona*, o dândi ideológico, culminava num esteticismo radical. A teoria do Belo, a amoralidade da arte e a ideia de sua inutilidade superaram os resquícios românticos dos nossos parnasianos, que assimilaram a convicção de que a arte não deveria ser influenciada por nenhuma corrente filosófica, política, social ou religiosa. Como recomendado por Gautier, a arte poderia respeitar somente as exigências estilísticas.

Não há nada de verdadeiramente belo que possa servir a alguma coisa; tudo o que é útil é feio, porque é a expressão de alguma necessidade, e aquelas dos homens são ignóbeis e repugnantes, como sua pobre e enferma natureza. – O lugar mais útil de uma casa são as latrinas (GAUTIER, *apud* COUTINHO, p. 182).

Para Baudelaire, o culto do artifício se estabelecia com a preponderância do artístico sobre o natural. Enquanto à literatura eram vetados os desígnios que estivessem fora dela, a substância cotidiana deixava de ser um assunto da poesia, e a experiência poética somente

poderia ocorrer “distante dos homens e da realidade, rebaixada, engendrada por eles” (GIL, 2006, p. 59). Cerisara Gil tenta esclarecer como as determinantes sociais constituíram um modo de fazer poesia como um trabalho não desvinculado da “presença e atuação da forma-mercadoria (...) do ponto de vista do próprio horizonte ideológico capitalista e moderno: *o outro transformado e concebido em propriedade, em coisa*” (Ibidem, p. 64). Essa nova concepção do “fazer poético”, intrínseca a um caráter fetichista, alimenta a supervalorização da natureza poética. Assim, na poesia brasileira, o parnasiano muitas vezes exprime a sua alma impotente de escravo, imposto ao trabalho, e um trabalho que é visto, pela sociedade, como improdutivo, de modo que a própria forma como tal poeta enxerga a sua relação com a sociedade adquire uma conotação sádica, ora passiva, ora ativa.

Podemos citar como exemplo de sadismo no parnasianismo brasileiro *Antropofagia*, de Carvalho Júnior,

(...) Instintos canibais refervem-me no peito
Como a besta feroz a dilatar as ventas
Mede a presa infeliz por dar-lhe o bote a jeito.

Aqui também não há a vivência do orgânico, e o objeto é visto como presa, aproximando-se da concepção amorosa de Baudelaire, de amor como tortura, que o poeta brasileiro manifesta pelo sadismo ativo. Também vemos essa concepção inegavelmente contida no soneto *Desdêns*, de Raimundo Correia, mas agora, com a presença da mulher fatal, o sadismo é passivo.

Realçam no marfim da ventarola
As tuas unhas de coral – felinas
Garra com que, a sorrir, tu me assassinas,
Bela e feroz... O sândalo se evola;

O ar cheiroso em redor se desenrola;
Pulsam os seios, arfam as narinas...
Sobre o espaldar de seda o torso inclinas
Numa indolência mórbida, espanhola...

Como eu sou infeliz! Como é sangrenta
Essa mão impiedosa que me arranca
a vida aos poucos, nessa morte lenta!

Essa mão de fidalga fina e branca;
Essa mão, que me atrai e me afugenta,
Que eu afago, que eu beijo, e que me espanca!

A perversão também se apresenta em *Messalina*, de Olavo Bilac:

Vejo-te bela, estátua da loucura!
Erguendo no ar a mão nervosa e fina,
Tinta de sangue, que um punhal segura.

O esplendor orgiástico, num cenário composto por luxo e perdição, recordando um passado que já não existe é constante no parnasianismo brasileiro. Desse modo, o poema permite a fuga para uma época de liberdade erótica. Além disso, os versos mostram um tempo de uma memória imaginada, uma realidade artificial. *A Alvorada do Amor*, outro poema de Bilac, aproxima-se de Baudelaire e de Sade:

Abençoo o teu crime, acolho o teu desgosto,
(...) Vê! Tudo nos repele! A toda criação
Sacode o mesmo horror e a mesma indignação...
(...) Vamos! que importa Deus? (...)
Arda em chamas o chão; rasguem-te a pele os ramos;
Morda-te o corpo o sol (...)
A Natureza és tu,
Agora que és mulher, agora que pecaste!

O sadismo observado na literatura parnasiana relaciona-se também com a petrificação do desejo, a manipulação do objeto, daí a constância do voyeurismo no verso parnasiano. Dentre os traços parnasianos, a mineralização dos objetos, e a descrição de apetites sexuais muito intensos, entretanto marmorizados, o que não deixa de estar relacionado com a frieza, o ideal de impassibilidade, de racionalismo. Em *Estátua*, de Teófilo Dias, é possível observar esse congelamento do desejo erótico: “Em mudo turbilhão de imóveis beijos”.

A partir de uma cena, de um instante congelado, Alberto de Oliveira compõe *Ironia*, cujos versos emblemáticos mostram uma vidraça partida ao meio e sobre ela o efeito provocado pela luz do sol. O vidro,

sem que alguém lhe ouça um gemido
Ou o sofrer recôndito lhe veja,
Mudo, irônico, frio e incompreendido,
Cortando anavilhado a luz que o beija,
Parece estar-se a rir de estar ferido.

Segundo Brito Broca (2005, p. 63), Alberto de Oliveira costumava recitar o conto sádico de Edgar Allan Poe, *O gato preto*.

Olavo Bilac, o mais celebrado poeta do parnasianismo brasileiro, evidencia o sadismo em muitos sonetos, dentre os quais *Pecador* (1865-1918):

(...)
 Fecha a vergonha e as lágrimas consigo...
 E, o coração mordendo impenitente,
 E, o coração rasgando castigado,

 Aceita a enormidade do castigo,
 Com a mesma face com que antigamente
 Aceitava a delícia do pecado.

Assim, considerando-se a pluralidade ideológica e estética no Ocidente do final do século XIX, é possível perceber no verso parnasiano nacional, a consciência de uma realidade intransponível, que é também a consciência do abismo da alma, culminando no sadismo, segundo o qual o homem é vítima e carrasco de si mesmo, pois está submetido à natureza. Este breve trabalho não teve a pretensão de analisar a manifestação do sadismo no verso parnasiano brasileiro, mas buscou descrever alguns exemplos que apontam para o esteticismo e a perversidade na poesia finissecular de nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BILAC, Olavo. *Antologia poética*. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura brasileira*. Bertrand Brasil, 1995.
- COUTINHO, Luiz Edmundo Bouças; MUCCI, Latuf Isaías (Orgs.). *Dândis, estetas e sibaritas*. Rio de Janeiro: Confraria do vento e Faculdade de Letras da UFRJ, 2006.
- GIL, Fernando Cerisara. *Do encantamento à apostasia*. A poesia brasileira de 1880-1919. Antologia e estudo. Curitiba: UFSC, 2006.
- BANDEIRA, Manuel. *Apresentação da poesia brasileira*.
- BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. Trad. Ivan Junqueira. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

_____. *Escritos íntimos*. Trad. Ivo Barroso et alii. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BROCA, Brito. *A vida literária no Brasil – 1900*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, Academia Brasileira de Letras, 2005.

CORREIA, Raimundo. *Melhores poemas*. São Paulo: Via Lettera, 2009.

MARQUES, Pedro. *Antologia da poesia parnasiana brasileira*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional; Lazuli, 2007.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. Trad. Marise M. Curioni. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides: breve história da literatura brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

PAGLIA, Camille. *Personas sexuais: arte e decadência de Nefertite a Emily Dickinson*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

SADE, Donatien Alfonse François, Marquês de. *O marido complacente*. Trad. Paulo Hecker Filho. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SALLES, Carlos Alberto Corrêa (Org.). *Sexualidade e individuação*. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007.

O ESTUDO TRADICIONAL DO SUJEITO INDETERMINADO: ANÁLISE

Ânderson Rodrigues Marins (UERJ)
profandermarins@hotmail.com

1. Introdução

No presente trabalho fazemos uma análise das limitadas definições das funções de sujeito determinado, e em seguida analisamos como três gramáticas tradicionais (normativas) abordam os casos de sujeito indeterminado, sobretudo no que diz respeito à indeterminação com o pronome *se*. E para cumprir esse propósito adotamos como fontes de estudo as seguintes obras: *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2006), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2001), *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (1998).

No que tange à indeterminação do sujeito com o pronome *se* recorremos também à visão sintática de Maximino Maciel em sua *Gramática Descritiva*, cuja primeira edição, chamada *Grammatica Analytica*, publicada em 1887 e refeita em 1894 com o título de *Grammatica Descriptiva*, logrou boa aceitação, sendo inclusive adotada no Colégio Pedro II nos anos de 1892, 1893 e 1896. A obra teve edições até 1931. Aqui examinamos a quinta edição (1914). O que desperta nossa atenção nessa obra, a ponto de nos levar a utilizá-la nesta ocasião, é a atribuição das funções do pronome *se* em que considera poder exercer a função de sujeito indeterminado, isto numa época de purismo por demais exacerbado, incitador de debates, réplicas e trélicas.

A reboque da análise dos casos de indeterminação do sujeito fazemos uma avaliação do texto de Scherre (2005), em que a autora aborda, entre outras coisas, a forma verbal plural nas estruturas denominadas passivas sintéticas e as estruturas ativas de sujeito indeterminado; bem como de gramáticas de caráter descritivo, com o in-

tuito de identificarmos que contribuição eles podem trazer ao ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio.

2. *Diferentes e limitados critérios para definição do sujeito*

Algumas gramáticas se limitam em dizer que o *sujeito* é o *termo referente de uma predicação* (BECHARA, 2006, p. 16), ou o *ser sobre o qual se faz uma declaração* (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 122), ou o *ser de quem se diz algo* (ROCHA LIMA, 1998, p. 234). Encontramos ainda algumas que o definem como o *ser que pratica a ação* ou o *termo com qual o verbo concorda em número e pessoa*.

A rigor, são três os critérios adotados para definição do sujeito: o *critério semântico*, quando se diz que o *sujeito é o que exerce ou sofre uma ação*; o *critério discursivo*, quando se afirma que o *sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração*; e o *critério sintático*, quando se define que o *sujeito é o termo com o qual o verbo concorda em número e pessoa*.

Porém, se nos depararmos com frases como *João ganhou uma bicicleta*, *João tem dois carros* ou *João gosta de Maria*, vemos que o sujeito de uma frase *não é* o ser que pratica a ação. Nas frases *Meu irmão*, *ninguém* *gosta dele* e *O bolo*, *eu* *não gostei* o sujeito *não é* o termo sobre o qual se faz uma declaração. E se levamos em conta que a função de sujeito só pode ser identificada em virtude da concordância, o que dizer da frase *O gato arranhou Toninho* em que a relação de concordância não é clara, porque *arranhou* pode, por sua forma, estar concordando tanto com *o gato* quanto com *Toninho*. Seria, então, de se esperar que houvesse alguma dúvida por parte dos usuários da língua quanto à identificação do sujeito da frase. Logo, a concordância *nunca é* o fator determinante da função de sujeito (cf. PERINI, 2006, p. 108).

Como vemos, as funções tradicionais mostram suas limitações. E em busca de soluções podemos apresentar outras propostas de análise presentes em Perini (*op. cit.*), confrontando-as com passagens tiradas de Cunha e Cintra (2001):

O sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração (p. 122).

Aqui o sujeito corresponde ao que se convencionou chamar de *tópico sentencial*: termo da frase do qual se afirma (ou pergunta) algumas coisa (PERINI, 2006, p. 193).

Algumas vezes, o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento. Dizemos então, que o sujeito é indeterminado (p. 128).

Nessa passagem o sujeito corresponde ao *agente*: termo que designa o praticante da ação (PERINI, *id. ibid.*).

E em outra página encontramos:

O verbo concorda em número e pessoa com seu sujeito (...) (p. 497).

Vemos aqui que o sujeito é tratado como elemento que controla a concordância verbal, o que, como já vimos acima, é muito limitado em termos de definição.

Se adotarmos uma análise tradicional para uma frase como *O Danilo, os próprios irmãos não aguentam* diremos que *o Danilo* é o sujeito por ser o termo sobre o qual se faz uma declaração; ou que o sujeito é *os próprios irmãos* por ser o termo com o qual o verbo concorda; ou por fim veremos que não há sujeito, porque essa frase não expressa ação.

A solução é distinguir essas três funções em *o Danilo* **tópico**, *os próprios irmãos* **sujeito** e, por fim, constatarmos que não há **agente**.

Essa distinção é necessária também porque as três funções pertencem a níveis diferentes de análise. O *sujeito* é uma função formal (sintática), definida em termos de sua posição na sequência e, secundariamente, pela concordância do verbo com ele. O *agente* é um dos papéis temáticos¹. E o *tópico* é uma função discursiva, que, embora seja representada formalmente (colocação no início do período), tem a ver com o papel do elemento na situação de comunicação (cf. PERINI, *op. cit.*, p. 192).

¹ Perini (*op.cit.*, p.121) define papel temático como "a relação de significado que liga uma palavra que exprime ação, estado ou evento (muitas das vezes um verbo, mas nem sempre) com as unidades que exprimem os participantes dessa ação, estado ou evento".

Vimos a importância da noção de tópico sentencial para o estudo de termos da oração que são marcados como tópico. Há outra forma de marcar o tópico, no entanto essa simplesmente não cabe na análise sintática, porque o termo em questão não encontra lugar na estrutura da sentença tal como tradicionalmente se entende – isto é, não há maneira de conferir a esse elemento topicalizado uma função sintática como sujeito, objeto direto ou adjunto adverbial. Trata-se do *tópico discursivo*², muito frequente na linguagem falada, embora raro na escrita.

3. Definições de sujeito indeterminado

O estudo tradicional do sujeito indeterminado no português é tratado de superficialmente pelas gramáticas. Algumas apenas dizem que o sujeito é indeterminado quando *não se pode, não se quer ou não interessa especificá-lo*, podendo ser ele expresso ou pela 3ª pessoa do plural dos verbos³, ou pela 3ª pessoa do singular dos verbos seguida do pronome ou índice de indeterminação do sujeito *se*, ou, ainda, de acordo com uns poucos gramáticos, pela 3ª pessoa do singular com valor de 3ª pessoa do plural, ou pelo verbo no infinitivo impessoal⁴.

Evanildo Bechara (2006, p. 21) adverte que se não deve confundir as orações ditas de *sujeito indeterminado* com as orações em

² O estudo do tópico discursivo no português encontra-se presente em importante trabalho de Pontes (1987), e quando da elaboração de seu trabalho a autora já constatava que “a gramática tradicional sempre deu total atenção à língua escrita e os trabalhos de pesquisa linguística ultimamente, com honrosas exceções, não têm se preocupado em descrever a língua oral. Quando se começa a observar a língua coloquial espontânea no uso diário, fica-se surpreso com a quantidade de vezes em que ocorrem construções em tópico. Não só elas são abundantes em frequência como em variedades de tipos” (p. 12).

³ Ao conjunto de relações de dependência que o verbo estabelece com os demais componentes da oração (chamados de argumentos) dá-se o nome de *valência*. A capacidade de os verbos abrirem casas para preenchimento por termos (sujeito e complemento) compõe a *estrutura argumental*. Temos, então, nos casos de *sujeito indeterminado* a ausência do argumento *sujeito*. Importantes estudos sobre a valência verbal podem ser encontrados em Borba (1996), Neves (2000; 2002) e Perini (2006; 2008).

⁴ Cf. PERINI, 2007, p. 292-7, onde o autor apresenta interessante estudo sobre a semântica do infinitivo impessoal.

que o sujeito explícito está representado por pronome ou outras expressões indefinidas, dado que aquelas são sintaticamente diferentes, pois não apresentam nenhuma unidade linguística para ocupar a casa ou função de sujeito; há uma referência a sujeito, no conteúdo predicativo, só de maneira indeterminada, imprecisa.

Como exemplo de orações em que o sujeito explícito está representado por pronome indefinido temos: *Alguém veio à minha procura, Todos são meus desconhecidos, Nem sempre a gente é compreendido.*

E como exemplo de orações em que há referência a sujeito de forma indeterminada, no conteúdo predicativo, temos: *Estão batendo à porta, Precisa-se de empregados, Só raramente se assiste a bons filmes.*

Celso Cunha e Lindley Cintra (2001, p. 128) afirmam que o sujeito é indeterminado quando, algumas vezes, o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento. Rocha Lima (1998, p. 235), por sua vez, diz que se não pudermos ou não quisermos especificar o sujeito, ele é indeterminado.

4. Das formas de indeterminação

No que tange à indeterminação do sujeito as gramáticas analisadas apresentam as seguintes formas:

Bechara (*op. cit.*, p. 21-2) assinala:

A língua portuguesa procede de três maneiras na construção de orações com sujeito indeterminado:

a) verbo na 3ª pessoa do plural sem referência a qualquer termo que, anterior ou seguinte, lhe sirva de sujeito:

Nunca me *disseram* isso.

Onde *puseram* o livro?

b) verbo no infinitivo ou na 3ª pessoa do singular com valor de 3ª pessoa do plural, nas mesmas circunstâncias do emprego do anterior. Este último uso do singular é menos frequente que o plural:

É bom *resolver* o problema.

Diz que o fato não aconteceu assim. (diz = dizem)

c) verbo na 3ª pessoa do singular acompanhado do pronome *se*, originariamente reflexivo, não seguido ou não referido a substantivo que sirva de sujeito do conteúdo predicativo; trata-se de um sujeito indiferenciado, referido à massa humana geral; dizemos, neste caso, que o *se* é *índice de indeterminação do sujeito* ou *pronome indeterminador do sujeito*:

Vive-se bem aqui.

Lê-se pouco entre nós.

Precisa-se de empregados.

É-se feliz.

Cunha & Cintra (*op. cit.*, p. 128-9), por sua vez, dizem que nos “casos em que o sujeito não vem expresso na oração nem pode ser identificado, põe-se o verbo:

a) ou na 3ª pessoa do plural:

- *Contaram-me*, quando eu era pequenina, a história duns naufragos, como nós.

Reputavam-no o maior comilão da cidade.

b) ou na 3ª pessoa do singular, como o pronome *se*:

Ainda *se viva* num mundo de certezas.

Precisa-se do carvalho; não *se precisa* do caniço.

Comia-se com a boca, com os olhos, com o nariz.

Os autores ainda afirmam (p. 129) que as duas formas de indeterminação podem ocorrer num mesmo período:

Na Casa *pisavam* sem sapatos, e *falava-se* baixo”.

Por fim, Rocha Lima (*op. cit.*, p. 235) assevera que “para indeterminar o sujeito, vale-se a língua de um dos dois expedientes:

1) Empregar o verbo na 3ª pessoa do plural, sem referência anterior ao pronome *eles* ou *elas*, e a substantivo no plural;

2) Usá-lo na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, desde que o verbo seja intransitivo, ou traga complemento preposicional.

Exemplos:

Falam mal daquela moça.

Vive-se bem aqui.

Mataram um guarda.

Precisa-se de professores.

5. *Dos fatores determinantes*

Segundo o eminente professor Afrânio Garcia (UERJ), em seu artigo intitulado “Tipos de sujeito indeterminado”, existem alguns fatores determinantes para as ocorrências de indeterminação do sujeito. Reproduzimos a seguir parte desse trabalho em razão de o assunto ser tratado de maneira superficial pelas gramáticas tradicionais.

Nos casos de *sujeito indeterminado expresso pela 3ª pessoa do plural* há distinção dos demais pelo fato de não admitir a inclusão da 1ª e da 2ª pessoas do verbo como possibilidade de determinação do sujeito. É como se o falante dissesse: “alguém, *que não eu ou você*, é o responsável pela situação descrita no predicado” ou “mesmo que *eu* ou *você* sejamos o responsável pela situação descrita no predicado, *eu me isento e isento você*, tacitamente, desta responsabilidade, imputando-a, necessariamente, a outra entidade”, ou ainda “*eu* acho que foi *você* o responsável pela situação descrita no predicado e, ao usar este tipo de sujeito indeterminado, estou fazendo uma *acusação indireta*, que me poupa dos dissabores associados a uma acusação direta”:

1) *Quebraram*⁵ a vidraça da Dona Maria.

2) *Roubaram* meu talão de cheques.

3) *Andam* pichando os muros lá de casa. Você tem alguma ideia de quem poderá ser?

4) Não *votaram* no FHC, agora 'guenta!

⁵ É relevante advertirmos sobre as interpretações equivocadas que podem ocorrer ao se analisar uma oração isolada, fora de um contexto. Em estruturas com verbo na 3ª pessoa do plural o sujeito pode perfeitamente ser classificado como determinado, pois a desinência do verbo permite concluir que existe um sujeito na terceira pessoa do plural (Eles/Elas). Assim, o que vai determinar se o sujeito dessa oração é determinado ou indeterminado é o contexto semântico-pragmático no qual ela foi utilizada.

No exemplo 1, provavelmente foi o próprio falante que quebrou a vidraça; no entanto, ele usa o sujeito indeterminado de 3ª pessoa do plural para se eximir da culpa e de uma possível punição.

No exemplo 2, o falante está relatando um fato lastimável que lhe aconteceu; a exclusão do ouvinte como possibilidade de determinação do sujeito faz-se necessário, porque sua inclusão seria por demais ofensiva.

No exemplo 3, o falante suspeita do ouvinte ou de alguém a ele ligado, porém opta por uma acusação indireta, reforçada pela pergunta final.

No exemplo 4, o falante se posiciona decididamente como não pertencendo ao grupo que votou no FHC, o que é reforçado pela ironia final, expressa através de outro tipo de sujeito indeterminado, que admite a inclusão do falante como possibilidade de determinação do sujeito indeterminado, como veremos mais adiante.

Os casos de *sujeito indeterminado expresso pela 3ª pessoa do singular + se* ao contrário do tipo anterior, *ênfatizam* a inclusão da 1ª e da 2ª pessoas do verbo como possibilidade de determinação do sujeito. É como se o falante dissesse: “qualquer um, inclusive *eu* ou *você*, poderia ser o sujeito da situação descrita no predicado” ou “mesmo que *eu* ou *você* não sejamos o sujeito da situação descrita no predicado, *eu me sinto envolvido*, ou *sinto que você está envolvido*, emocional e psicologicamente, na situação descrita pelo predicado”:

5) *Precisa-se* de empregados.

6) *Vive-se* bem aqui.

7) *Espera-se* para breve a retirada dos militares indonésios do Timor Leste.

8) *Note-se* como eles são semelhantes.

No exemplo 5, o sujeito indeterminado praticamente equivale ao sujeito *nós*, podendo a sentença perfeitamente ser substituída por “*Precisamos de empregados*”.

No exemplo 6, o falante manifesta, tacitamente, seu desejo de incluir-se entre aqueles que “*vivem bem*” num determinado lugar. Mesmo que invertêssemos a frase, a inclusão do falante como possi-

bilidade de determinação do sujeito se justificaria, porque então a frase “*Vive-se mal aqui*” implicaria certo grau de envolvimento ou de simpatia do falante para com os moradores do lugar.

No exemplo 7, temos de novo o envolvimento do falante com a situação descrita pelo predicado, dessa vez expressa na esperança de uma solução menos cruenta para o conflito no Timor Leste.

No exemplo 8, a inclusão do ouvinte como uma possibilidade de determinação do sujeito é bastante nítida; a sentença poderia facilmente ser substituída por uma sentença imperativa, como: “*No-tem!*” ou “*Notai!*”.

O *sujeito indeterminado expresso pela 3ª pessoa do singular* difere dos dois anteriores porque ele não exclui a possibilidade de determinação do sujeito pela 1ª e 2ª pessoas do verbo, mas também não enfatiza essa possibilidade. Seria uma forma de expressar o sujeito indeterminado neutra, sem envolvimento. Ressaltemos, no entanto, que este tipo de sujeito indeterminado tem um caráter nitidamente *coloquial*, sendo seu uso muito raro no discurso formal:

9) *Diz* que a Gracinha vai casar.

10) *Atura!* Quem mandou votar no homem?

No exemplo 9, praticamente se exclui a possibilidade de determinação do sujeito pela 1ª e 2ª pessoas do verbo; já no exemplo 10, assim como no exemplo 4 citado acima, o uso da 3ª pessoa do singular do verbo: *Atura!*; *'Guenta!*, não exclui, de forma alguma, o falante ou o ouvinte como possibilidades de determinação do sujeito, podendo facilmente por “A gente atura/'guenta!” ou “Você atura/'guenta!”.

Quanto ao *sujeito indeterminado expresso pelo infinitivo impessoal* usado com valor de *substantivo*, é o tipo mais comum e mais neutro de *sujeito indeterminado*, podendo ser usado em qualquer variante do português: diatópica, diastrática ou diafásica.

11) *Ser* ou não *ser*; eis a questão! (W. Shakespeare)

12) *Viver* é fácil de olhos fechados! (J. Lennon)

13) *Navegar* é preciso, *viver* não é preciso! (F. Pessoa)

Em todos esses três exemplos, a possibilidade de determinação do sujeito é total; os sujeitos de *ser* no exemplo 11, de *viver* no exemplo 12 e de *navegar* e *viver* no exemplo 13 podem ser qualquer pessoa, inclusive a 1ª ou a 2ª pessoas do verbo, mas sem que haja envolvimento ou expectativa, ou seja, tanto faz que seja *eu* ou *você* ou qualquer outra pessoa o sujeito do verbo, o importante é um *sujeito indeterminado* qualquer *ser*, *viver* ou *navegar*.

6. *Das funções do sujeito indeterminado*

As principais funções do sujeito indeterminado, conforme o estudo do professor Afrânio Garcia mencionado acima, são:

- a) expressar uma situação da qual desconhecemos quem seja o sujeito;
- b) expressar uma situação na qual não nos interessa, ou nos prejudicaria, identificar o sujeito;
- c) expressar uma situação simplesmente, sem nos importarmos em identificar o sujeito;
- d) expressar uma situação sem identificar o sujeito, mas excluindo-nos e ao ouvinte da possibilidade de ser o sujeito ou de estar envolvido com ele;
- e) expressar uma situação sem identificar o sujeito, mas demonstrando nosso envolvimento, ou o do ouvinte, com ele.

As sentenças abaixo servem como exemplo para cada uma dessas funções do sujeito indeterminado:

Batem à porta!

Mataram o João na pracinha.

Acabaram com a cerveja.

Falaram mal da Joaninha.

Vive-se um novo tempo de liberdade.

Cabe observar, para finalizarmos este tópico, que a valorização dos estudos tradicionais pelo uso da *passiva sintética* em detri-

mento do *sujeito indeterminado*: “*Vendem-se pipas*” e não “*Vende-se pipas*”, “*Consertam-se carros*” e não “*Conserta-se carros*”, “*Doam-se filhotes*” e não “*Doa-se filhotes*”, não têm qualquer justificativa linguística, já que tanto o sujeito indeterminado quanto a passiva sintética são estratégias linguísticas e estilísticas de *supressão do elemento com função de sujeito*. Ou como bem esclarece Henriques (2003, p. 38) “tal ocorrência pode ser atribuída aos seguintes fatos: primeiro, a supremacia da intenção indeterminadora; segundo, a não contiguidade do verbo com o complemento”.

A defesa da presença de indeterminação do sujeito com o pronome *se* já era levantada por Maximino Maciel, isto numa época de purismo exacerbado. Em nota de rodapé, presente em sua *Grammatica Descriptiva*⁶ (1914, p. 304), o mestre sergipano registra:

Ao publicarmos as edições anteriores, já tínhamos sentido necessidade de admitir o *se* como sujeito, pois, tendo a língua a sua individualidade syntactica, não importa que o *se* provenha de *sui, sibi, se* que não possui nominativo, adaptado á função de sujeito.

Si assim fosse, então jámais poderiam servir de sujeitos as palavras que se derivam directamente do *accusativo*, ex.: *homem, nuvem, ordem, alquem*, e todos os pluraes em que o *s* representa o expoente do *accusativo*.

⁶ É de conhecimento geral que o século XIX foi um período de grandes acontecimentos no cenário político, econômico e ideológico em um Brasil recém republicano que lutava para fundar sua nova identidade: a identidade nacional, fator de extrema importância para o surgimento de muitas obras de caráter nacional. Poder-se-ia afirmar que muitas acepções gramaticais hodiernas provêm das gramáticas de inestimável representação naquele frutuoso século. De maneira especial, podemos citar as de João Ribeiro, Júlio Ribeiro, Ernesto Carneiro Ribeiro, Maximino Maciel, Eduardo Carlos Pereira, Hemetério dos Santos, entre outros.

Assim é que, notavelmente, apreende-se que a consolidação dos fundamentos sintáticos da moderna gramática brasileira, nos moldes em que até hoje se organizam, deve-se ao contributo de gramáticos como Maximino de Araújo Maciel, o qual, *in illo tempore*, tratou a fundo os fatos atinentes ao estudo da língua vernácula. A visão metodológica do mestre sergipano, grande expoente do pensamento positivista do século XIX mediante firme detalhismo na organização e divisão da gramática, partidário de ideias claras e procedimentos rigorosos, é divulgada entre nós na *Grammatica descriptiva*, “baseada nas doutrinas modernas”, na qual suas profícuas orientações beberam da cientificidade dos estudos linguísticos.

O estudo de Maciel figura, conforme proposta do Prof. Dr. Ricardo Cavaliere (2002), na *fase fundadora* (1881 a 1920) do *período científico* dos estudos gramaticais brasileiros, momento em que se percebe especial preocupação com a descrição do português contemporâneo (Cf. MARINS, 2009).

Não o admitindo como sujeito, seremos obrigados a recorrer a subterfúgios para explicarmos muitas frases, tais como: *vive-se, vae-se, precisa-se de, trata-se de* etc.

Alguns professores, sem mínimo fundamento, reputam errôneas tais construções, como se a *grammatica* não fosse o registro dos factos da língua.

Além disso, todas as línguas têm um pronome monossilábico de função subjectiva para exprimir o sujeito indeterminado.

Assim é que no Francês existe o pronome *on*, no Inglês *one*, no Alemão *man*.

Como, pois, nos queremos obstinar em não darmos *se* por sujeito nos casos de que tratamos acima?

O pronome *se*, symbolo da indeterminação impessoaliza o verbo e ideologicamente equivale ao *povo, alguém, um individuo* etc.

7. *Sujeito indeterminado: reflexões para o ensino*

Analisar uma língua em sua intimidade é um privilégio. Esmiuçar as entranhas das formas linguísticas e sentir a sistematicidade que envolve línguas, dialetos e variedades, sem julgamento de valor, é de beleza ímpar e só pode fazer bem aos que têm essa possibilidade. Partilhar esse bem constitui mais do que um dever, é uma responsabilidade social, é uma questão de cidadania (SCHERRE, 2005, p. 10)

Em seu livro *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito* (2005)⁷ Scherre aborda, entre outras coisas, uma questão que parece causar grande discussão: a forma verbal plural nas estruturas denominadas passivas sintéticas, bem como as estruturas ativas de sujeito indeterminado⁸.

A análise da autora gira em torno da classificação que é dada pela gramática normativa às estruturas expressas pela 3ª pessoa + *se*. Ex.: *doam-se filhotes*. Em estruturas como essa, com verbos transitivos, o *se* é visto como pronome apassivador e o termo que motiva a concordância é o sujeito passivo da construção, gerando o que a

⁷ O livro se estrutura em quatro capítulos: "Sobre a leitura dos dados linguísticos", "Variação linguística, mídia e preconceito linguístico", "Preconceito linguístico: doa-se lindos filhotes de poodle", "A norma do imperativo e o imperativo da norma — uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro".

⁸ Para o estudo do sujeito indeterminado leia-se o capítulo 3.

gramática tradicional classifica de *passiva sintética*, correspondente à passiva analítica *filhotes são doados*.

Em relação a tais casos leiamos valiosa lição de Said Ali.

E sempre de novo emerge, de entre as dúvidas, esta verdade incontestável: em *compra-se o palácio* e *morre-se de fome*, o pronome *se* sugere, na consciência de todo mundo, a ideia de alguém que compra, de alguém que morre, mas que não conhecemos ou não queremos nomear (1966, p. 92).

Encontramos também em Nascentes um valioso registro:

Nas frases de sujeito indeterminado indicado pela partícula *se*, nas quais haja objeto direto no plural, o verbo por atração concorda com o objeto direto.

Ex.: *Vendem-se casas*.

Tais frases me parecem de sentido ativo e não passivo. A idéia é que alguém, que não se sabe quem seja, vende casas e não que casas sejam vendidas por alguém. A prova é que na linguagem vulgar o verbo vai para o singular. É esta uma das construções típicas da indeterminação do sujeito (NASCENTES, 1960, p. 145-6).⁹

Por efeito destas citações, entendemos a dúvida que paira na mente dos alunos em relação à argumentação presente na gramática normativa e transmitida por seus professores. Dúvida que encontra respaldo na forte intuição de que *vende-se/aluga-se casas* é uma estrutura com sujeito indeterminado. Nesses casos as esperadas passivas sintéticas plurais insistem em se estabelecer com seus respectivos verbos na forma singular.

⁹ Aproveitamos o exemplo de Nascentes para apresentar uma explicação presente em Bechara (2003, p. 178) a propósito do pronome *se*: "(...) o *se* como índice de indeterminação do sujeito – primitivamente exclusivo em combinação com verbos não acompanhados de objeto direto –, estendeu seu papel aos transitivos diretos (onde a interpretação passiva passa a ter uma interpretação impessoal: *Vendem-se casas* = 'alguém tem casa para vender') e de ligação (*É-se feliz*). A passagem deste emprego da passiva à indeterminação levou o falante a não mais fazer a concordância, pois o que era sujeito passou a ser entendido como objeto direto, função que não leva a exigir o acordo do verbo: *Vendem-se casas* (= 'casas são vendidas') → *Vendem-se casas* (= 'alguém tem casa para vender') → *Vende-se casas*.

"*Vende-se casas* e *frita-se ovos* são frases de emprego ainda antiliterário, apesar da já multiplicidade de exemplos. A genuína linguagem literária requer *vendem-se*, *fritam-se*. Mas ambas as sintaxes são corretas, e a primeira não é absolutamente, como fica demonstrado, modificação da segunda. São apenas dois estágios diferentes de evolução".

Segundo a referida argumentação as estruturas com *verbo intransitivo, transitivo indireto ou de ligação + pronome se* (Ex.: Neste lugar, *vive-se* sem que ninguém note, *Precisa-se* de balconista, *Está-se* muito frio hoje) correspondem aos casos de sujeito indeterminado. Já em estruturas com *verbo transitivo direto + se* (Ex.: *Jogam-se* búzios) há casos de passiva sintética.

Certamente o raciocínio acima não é consistente, porque quanto à transitividade verbal sabemos que a análise deve ser contextual, ou seja, a transitividade não seria propriedade dos verbos, mas antes dos próprios contextos, ou de verbos em determinados contextos.

Em análise à classificação tradicional de transitividade verbal Perini (2007, p. 163) declara:

É necessário distinguir dois tipos de informação sobre os itens léxicos, a saber: (a) em que contexto o item ocorre em uma frase dada (relação sintagmática); e (b) em que contextos o item *pode* ocorrer (relação paradigmática). A informação tipo (a) é particularizada e é fornecida pela análise da estrutura em questão. Por exemplo, no contexto da frase (6) [Meu gato já comeu todo o mingau.], *meu gato* é sujeito; *comer* ocorre com objeto direto etc. Já a informação tipo (b) é generalizada e é fornecida para o item em “estado de dicionário”, fora de contexto – muito embora só possa ser apreendida, evidentemente, a partir do exame dos contextos.

O verbo *comer* em *Meu gato já comeu todo o mingau* é definido como transitivo porque aparece com objeto direto, assim como seria definido em *Meu gato já comeu* ou *Meu gato quase não come* como intransitivo. Os tipos “transitivo” e “intransitivo” são aplicados ao verbo *comer* a partir do exame dos contextos, o que, obviamente, não poderia ser feito tal como se apresenta no léxico, ou seja, fora de contexto.

Quanto à variabilidade da predicação verbal Cunha e Cintra (2001, p. 138) registram que “a análise da transitividade verbal é feita de acordo com o texto e não isoladamente. O mesmo verbo pode estar empregado ora intransitivamente, ora transitivamente, ora com objeto direto, ora com objeto indireto”. E como exemplos comparam as ocorrências dos verbos *perdoar* e *sonhar*: Perdoai sempre (intransitivo), Perdoai *as ofensas* (transitivo direto), Perdoai *aos inimigos* (transitivo indireto), Perdoai *as ofensas aos inimigos* (transitivo dire-

to e indireto), Por que sonhas, ó jovem poeta? (intransitivo), Sonhei *um sonho guinholesco* (transitivo direto).

Assim, fica patente o problema que existe numa argumentação desprovida de análise contextual, pois a tendência é confiar que estruturas com *verbo intransitivo, transitivo indireto + se* são sempre casos de sujeito indeterminado, assim como as com *verbo transitivo direto + se* são sempre casos de passiva sintética.

Logo, de acordo com as gramáticas normativas, o verbo *viver* em *vive-se bem aqui* é intransitivo por não estar seguido de complemento verbal; contudo em *com um ensino crítico, alunos e professores viverão bons momentos*, o mesmo verbo é classificado como transitivo direto, por ocorrer seguido de objeto direto. Algo parecido acontece com o verbo *precisar* em *precisa-se de balconista* quando é classificado como transitivo indireto por ocorrer com objeto indireto; no entanto em *para uma vida saudável, todos precisam férias*, o mesmo verbo é classificado como transitivo direto por ocorrer com objeto direto.

Casos semelhantes acontecem ainda com, por exemplo, o verbo *jogar*: em *jogam-se búzios*, ele é classificado como transitivo direto por causa da presença do sintagma nominal *búzios* nesta estrutura, assim como seria classificado como intransitivo em *joga-se muito nesta terra*. Sabemos que em uma oração simples um mesmo sintagma nominal não pode ser a um só tempo sujeito e objeto, e por não haver outro sintagma nominal expresso nesse tipo de oração, resta ao pronome *se* o papel de “índice de indeterminação do sujeito”. A relação entre a suposta passiva sintética (*jogam-se búzios*) e a virtual estrutura passiva analítica correspondente (*búzios são jogados*) não é específica desse tipo de estrutura. A rigor, qualquer estrutura ativa pode ter uma passiva analítica correspondente, como em *cartomantes jogam búzios* vs. *búzios são jogados por cartomantes*¹⁰.

A reboque dessas considerações, nosso objetivo é trazer à baila a ideia de que aprender a língua, de forma natural no convívio social ou de forma sistemática em sala de aula, exige reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não

¹⁰ Alguns exemplos foram retirados de Scherre (2005, p. 82-3).

dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. É impossível usar, aprender e dominar a língua sem que se reflita sobre ela (cf. TRAVAGLIA, 2008, p. 107).

No tocante ao domínio da língua e ao sujeito indeterminado podemos dizer que há uma situação de uso linguístico em que não se conhece ou não se quer enunciar o responsável pelo que é expresso pelo verbo. Essa situação que condiciona ou determina o uso, tanto linguístico como extralinguístico (domínio pragmático) e que determina a necessidade de indeterminação do sujeito (domínio semântico) utiliza certas formas linguísticas (domínio morfossintático) para se expressar. E preconceito linguístico em relação às ocorrências de concordância verbal em português, uma em que o *se* é elemento apassivador com concordância entre o verbo e o sujeito na posição pós-verbal (*vende-se casa* e *vendem-se casas*) e outra em que o *se* é índice de indeterminação do sujeito, com verbo na forma singular (*vende-se casa* e *vende-se casas*), só encontra razão de ser na idealização cega dos fatos linguísticos, que cria uma falsa realidade, com aura de verdade inquestionável.

8. Considerações finais

A questão proposta aqui foi fazer uma análise acerca da noção de sujeito indeterminado e com isso promover contribuições para o ensino de língua portuguesa. Buscamos revelar limitações nos conceitos e marcas de sua classificação, devido à confusão de critérios bastante comum nas gramáticas tradicionais.

Avaliamos como as marcas de sujeito indeterminado e de passiva sintética se apresentam no seio de algumas análises que acreditamos serem utilizadas por muitos professores, e ainda apresentamos uma proposta de revisitação dos conceitos, de forma a torná-los mais didáticos para o aluno, permitindo uma visão crítica da Língua. Assim, podemos entender que uma análise gramatical não pode ser satisfatória apenas por rotular termos e funções.

O professor não pode, em hipótese alguma, manter o seu estudo estanque, e muito menos transmitir para os alunos um conteúdo ultrapassado à feição de verdade inquestionável, recheado de exemplos que só funcionam para confirmar uma doutrina absolutista, diri-

gida mais ou menos unicamente à correção de impropriedades linguísticas dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, Manuel Said. *Dificuldades da língua portuguesa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1966.

AZEREDO, José Carlos Azeredo. *Iniciação à sintaxe do português*. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 1. ed. 6. reimpr. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. *Lições de português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: Padrão, 1983.

_____. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BERLINCK, Rosane de Andrade et alii. Sintaxe. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BORBA, Francisco S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Princípios de linguística geral*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes & MOLINA, Márcia A. G. *As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GARCIA, Afrânio. Tipos de sujeito indeterminado. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/pub_outras/sliit01/sliit01_101-108.html>. Acesso em: 17 maio 2010.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Sintaxe portuguesa: para a linguagem culta contemporânea*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 2003.

KOERNER, Konrad. Persistent issues in linguist historiography. In: _____. (ed). *Professing linguistic historiography*. Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1995.

KURI, Adriano da Gama. *Pequena gramática*. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

LOPES, Mônica Aparecida Lima. A análise do sujeito indeterminado: o problema de critérios semânticos na descrição de funções sintáticas. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/15/01.htm>>. Acesso em: 17 maio 2010.

MACIEL, Maximino de Araujo. *Grammatica descriptiva*. 5. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1914.

MARINS, Ânderson Rodrigues. A visão sintática de Maximino Maciel. In: *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: CÍFEFiL, Vol. XIII, nº. 04, 2009, p. 352-361.

_____. Tradição gramatical brasileira do século XIX. In: *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: CÍFEFiL, Vol. XI, nº. 04, 2007, p. 209-219.

_____. *Variações no domínio da língua portuguesa*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br>>. Acesso em: 22 maio 2010.

NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1960.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati et alii. Sintaxe: explorando a estrutura da sentença. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística II: princípios de análise*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

PERINI, Mário Alberto. *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Princípios de linguística descritiva*: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola, 2006.

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

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

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão*: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

SQUARISI, Dad; SALVADOR, Arlete. *Escrever melhor*: guia para passar os textos a limpo. São Paulo: Contexto, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

O LUGAR DA LEITURA NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO

Álvaro Monteiro Carvalho (UniFOA)

alvaroxxi@yahoo.com.br

Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)

marceldeamorim@yahoo.com.br

1. Introdução

O ensino de Língua Estrangeira (LE) no Brasil é visto como um processo ineficiente, resultado de uma série de fatores que causam tal repercussão: as salas de aula, em geral, são lotadas comportando em média 35 alunos; em grande parte das escolas, não há recursos disponíveis para o professor de línguas, a não ser quadro e giz; a carga horária da LE no currículo escolar é, em média, de 2 horas semanais; e, além disso, há muitos professores que não estão preparados para lecionar uma língua estrangeira, o inglês, por exemplo. Baseados na situação apresentada sobre a realidade do ensino dessa disciplina nas escolas brasileiras, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Estrangeira recomendam o foco no ensino da leitura. Habilidade essa que, segundo o documento, se aproxima mais da realidade do aluno e de suas necessidades.

Tendo em vista o foco na leitura proposto pelos PCNs, a escolha de um livro didático deve ser feita com muita cautela, pois existem diferentes abordagens e métodos para o ensino de LE. Além disso, é muito comum encontrarmos materiais que, segundo seus autores, são formulados de acordo com os PCNs, porém, ao analisarmos as atividades propostas, podemos perceber que as mesmas e os exercícios sugeridos, em sua grande maioria, são contraditórios às orientações apresentadas pelo documento elaborado pelo Ministério da Educação.

Com base no quadro apresentado acima, pretendemos, neste artigo, analisar dois livros didáticos, desenvolvidos por diferentes editoras, ambos destinados à mesma série: 1ª do Ensino Médio. Procuraremos identificar a metodologia e paradigmas de leitura por eles

abordados e compará-los às propostas dos PCNs, sobretudo no que diz respeito à visão de linguagem, texto e leitura adotada por esse documento.

Para tanto, primeiramente apresentaremos alguns conceitos e diferentes crenças a respeito do que seja a linguagem e sua relação com o mundo real. Exporemos também apontamentos abarcando as noções de texto adotadas nas visões de linguagem elencadas. Em seguida, mostraremos os três principais paradigmas de leitura e seus respectivos focos durante o processo. Após essa seção, desenvolveremos a metodologia, etapas que deverão ser seguidas para a análise dos livros didáticos *Inglês numa nova dimensão* e *Triple Jump*. E, por último, traremos a análise propriamente dita dos materiais selecionados.

2. *Linguagem, texto e gênero*

Um dos grandes problemas do ensino de idiomas atualmente é que muitos livros didáticos publicados para o ensino de leitura – conforme proposto pelos PCNs – se encontram numa espécie de vácuo teórico, não se baseando numa visão de linguagem, texto e gênero condizentes com a proposta didática do próprio material. Nesta seção, apresentaremos uma breve discussão sobre algumas visões de linguagem, texto e gênero para, em nossa análise, detectar o uso ou não de tais visões como embasamento da proposta dos livros.

Segundo Travaglia (1996), são 03 (três) as principais visões de linguagem: (1) linguagem como expressão do pensamento; (2) linguagem como instrumento de comunicação; e (3) linguagem como forma ou processo de interação.

A primeira visão, de linguagem como *representação do pensamento*, considera que as pessoas não se expressam bem porque não pensam bem. Construímos a expressão no interior do pensamento, a exteriorização seria, então, uma espécie de tradução das idéias contidas na mente. Essa visão de linguagem nos apresenta um sujeito asocial e individualizado, pois enunciar é considerado um ato mono-

lógico que não é afetado pela presença de outro nem pelas circunstâncias sociais.

Já a segunda concepção, a de linguagem como *instrumento de comunicação*, considera a linguagem como um conjunto de enunciados proferidos por um emissor que carregam uma mensagem a um receptor, tendo o segundo o objetivo de decodificar os enunciados para a extração do significado. Para que esse processo se realize, é importante o conhecimento do código lingüístico por ambos os participantes do ato – emissor e receptor. A característica social do sujeito é sua participação no processo de interlocução. É importante ressaltar que os significados já estão prontos na mensagem codificada pelo emissor, restando ao receptor a decodificação das mesmas.

Por último, a visão de linguagem como *forma ou processo de interação*. Nesta concepção, o indivíduo, ao fazer uso da língua, não traduz e exterioriza pensamentos apenas, mas sim age e atua sobre o interlocutor. A linguagem é o espaço de “interação humana, de interação comunicativa através da produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p. 110).

Essa visão de linguagem é fundamentada nos escritos do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin¹ por meio do conceito de *dialogismo*. Segundo o autor, a língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Esta propriedade vai além do diálogo face a face e existe em todas as esferas da comunicação humana. Para o filósofo, todo discurso é, indiscutivelmente, ocupado e atravessado pelo discurso alheio, ou seja, o discurso de um está sempre atravessado pelo discurso de outrem (Cf. BAKHTIN, 2006). A linguagem passa, então, a ser vista como o ponto de tensão e interação entre as vozes sociais. Para Bakhtin a enunciação e prática social são conceitos intrínsecos, interligados, sendo

¹ Alguns estudiosos como Carlos Alberto Faraco (2009) atribuem o pensamento sobre linguagem de Bakhtin ao chamado *Círculo de Bakhtin* por não ser possível afirmar a autoria das obras, dado que muitos livros atribuídos a Bakhtin poderiam ter sido escritos por outros membros do círculo e vice-versa. Este círculo era formado por Bakhtin juntamente com Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

que, desta maneira, o ato de enunciação é, na verdade, uma forma de agir no mundo.

As visões de linguagem aqui elencadas derivam-se em diferentes visões de texto. Para Koch (2006) são três os principais conceitos de texto: (1) o texto como representação mental do pensamento; (2) o texto como um simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um leitor/ouvinte; e (3) o texto como lugar da interação.

Na concepção de linguagem como representação do pensamento, o texto é a *materialização da representação do conteúdo mental do autor*, restando ao receptor desse texto entender tal representação exercendo, pois, um papel passivo no processo de leitura. Na concepção de linguagem como código, o texto é apenas um *produto da codificação de um emissor que deve ser decodificado pelo leitor*. Para que isso ocorra é preciso que os participantes do processo de leitura conheçam o código. Nesta concepção o *decodificador* exerce um papel passivo. Já na concepção interacional ou dialógica da linguagem, o texto é enxergado como *o lugar da interação entre os interlocutores*, sujeitos ativos no processo da leitura e os significados se constroem e são construídos na interação autor, texto e leitor.

Novamente podemos evocar Bakhtin (2003, p. 307), que nos ensina que o

(...) texto no sentido amplo é entendido como qualquer conjunto coerente de signos, assim como a ciência das artes (musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)...

O texto deixa então de ser visto somente como um construto lingüístico e passa a ser abordado como uma unidade de sentidos construídos por meio de linguagens verbais ou não verbais. Para este autor, a noção de texto deve estar intimamente ligada à noção de enunciação, esta entendida como um produto da relação social. Textos surgem em contextos sócio-históricos específicos e são construídos com certos propósitos comunicativos, estando seus significados além deles, nos discursos que os originam e compõem. Tais discursos são apresentados dialogicamente e o texto concretiza-se como um produto da interação entre diferentes vozes sociais.

Ainda segundo Bakhtin, os textos não são homogêneos, mas sim constituídos em “tipos relativamente estáveis de um enunciado” (2003, p. 279), ou seja, em diferentes gêneros do discurso. Os gêneros são, para o filósofo, “modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva” (p. 334) e podem ser classificados como pertencendo a dois tipos: os gêneros primários e os gêneros secundários. Os primários são os de alcance imediato, isto é, ligados a situações sociais cotidianas como a conversa face a face, cartas, diálogos etc. Os gêneros secundários são considerados mais complexos e referem-se a outras esferas de interação social, tais como o discurso científico, filosófico, literário etc. Os primeiros tipos são, normalmente, adquiridos na vida cotidiana, enquanto os gêneros secundários, geralmente dependem do processo de escolarização para serem alcançados e compreendidos. Ambos são padrões comunicativos usados socialmente, ou seja, utilizamos diferentes gêneros discursivos que, por sua vez, exercem uma função social entre os membros de nossa comunidade.

Deve fazer parte do trabalho com a educação o manejo de diferentes gêneros do discurso, pois é habituando-nos a utilizar diferentes gêneros que nos tornamos capazes de interagir no mundo nas mais diversas esferas sociais. Portanto, procuraremos identificar também nos livros elencados como *corpus* para nossa análise a pluralidade no trabalho de leitura com os gêneros e de que forma esse trabalho é realizado. Para tanto, apresentaremos em nossa próxima seção alguns paradigmas de leitura pertinentes à investigação proposta.

3. Autor, leitor e interação: paradigmas de leitura

Todas as concepções apresentadas acima sobre linguagem, texto e gêneros do discurso resultam em diferentes concepções de leitura. São elas: (1) foco no autor; (2) foco no texto; e (3) foco na interação (psicolinguística e social).

Na concepção de leitura com o *foco no autor*, segundo Koch (2008), o texto é visto como um produto da representação mental do pensamento do autor, isto significa dizer que o leitor não participa no

processo de construção de sentidos do texto, pois sua função é captar a representação mental e intenções do autor, portanto o receptor exerce um papel totalmente passivo. Essa visão de leitura se baseia na concepção de linguagem como representação do pensamento e de texto como a tradução desse pensamento uma vez que cabe ao leitor o papel de extrair o conteúdo mental expresso no texto pelo autor.

Ainda de acordo com Koch, o segundo paradigma de leitura, *foco no texto*, por sua vez, baseia-se na concepção de linguagem como código, ou seja, instrumento de comunicação e da noção de texto como um produto da codificação de um emissor que deve ser decodificado pelo leitor. Logo, o processo de leitura é percebido como um ato passivo de codificação e decodificação de mensagens. Para tanto, é necessário que ambos os participantes, emissor e receptor, conheçam o código (instrumento) utilizado.

Já o terceiro paradigma de leitura, *foco na interação*, que se baseia na visão de linguagem como interação e do texto como o lugar da interação, é estudado por dois diferentes ângulos: a visão psicolinguística (autor-texto-leitor) e a visão sociointeracionista (autor-texto-leitor e contexto social).

Para Leffa (1999) a interação sob o enfoque psicolinguístico enxerga a leitura como um processo no qual o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto específico, com intenções específicas. Em outras palavras, o sentido do texto é construído pelo autor ao escrevê-lo e pelo leitor ao lê-lo. Durante esse processo, diversos tipos de conhecimento são necessários para o processamento da leitura, como: lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico etc. Quando, no ato de construção de significações, um desses tipos de conhecimento falha, outro é acionado para continuar o processo de leitura.

Por outro lado, a interação sob o enfoque social vê a leitura como um processo sócio-histórico no qual se dá ênfase às vozes de outros localizados na estrutura dialógica da linguagem. Para este enfoque, o significado não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura. É a visão sociointeracional da linguagem e de leitura que embasa os Parâ-

metros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Inglesa (1998).

Segundo esse documento, a visão sociointeracional da linguagem permite o desenvolvimento de temas tais como: cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Por meio de um ensino baseado nessa concepção, permitir-se-á ao aluno o engajamento discursivo em diferentes práticas sociais. Ainda segundo os PCNs, estão envolvidos no processo de construção de significados três tipos de conhecimentos essenciais: o conhecimento sistêmico (relacionado aos níveis de organização lingüística das pessoas); o conhecimento de mundo (refere-se ao pré-conhecimento sobre as coisas do mundo); e conhecimento da organização social (rotinas interacionais que usamos para organizar as informações em textos escritos e/ou orais).

4. Metodologia da pesquisa

4.1. Tipo de pesquisa

Para a realização da análise aqui proposta, basear-nos-emos numa visão interpretativista da pesquisa qualitativa. Segundo Moita Lopes (1994), a visão interpretativista considera que os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e (re)interpreta o mundo a sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. Ou seja, ignoram-se significados considerados corretos e padrões e dá-se margem a interpretação dos resultados.

Optamos por realizar essa interpretação por meio de uma análise documental, na qual se consideram como *corpus* vários tipos de documentos: cartas, diários, textos oficiais, livros didáticos, entre outros (Cf. LÜDKE e ANDRÉ, 2005). A análise de conteúdo (AC) proposta por Bauer (2008), nos servirá como enfoque analítico. Utiliza-se a AC como uma técnica para produzir inferências de um texto focal levando em conta o seu contexto social de maneira objetivada.

4.2. Descrição do corpus

Analisaremos dois livros didáticos em circulação no território nacional, a saber: *Triple Jump* (2008) e *Inglês numa nova dimensão* (s/d). Foram escolhidos esses livros por se tratar de obras destinadas ao uso didático em escolas regulares no primeiro ano do Ensino Médio. Além disso, levaremos em conta que o primeiro é publicado por uma editora internacional (Oxford) e o segundo é publicado por uma editora nacional (New Way).

O quadro abaixo sintetiza os livros didáticos escolhidos, ressaltando a variedade do inglês que o material se propõe a ensinar, destacando o nível, o objetivo e o público-alvo dos respectivos títulos, além da editora que os publica e a data de publicação.

Série	Título	Nível	Objetivo	Público-alvo	Editora	Data
1ª Série do Ensino Médio	Inglês numa nova dimensão	Pré-intermediário	Desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de textos.	Alunos de inglês como língua estrangeira	New Way	s/d
1ª Série do Ensino Médio	Triple Jump	Pré-intermediário	Desenvolver a habilidade de compreensão e produção de textos, assim como a expansão de estruturas e vocabulário.	Alunos de inglês como língua estrangeira	Oxford	2008

4.3. Procedimentos de análise

Para realizarmos a análise aqui proposta seguiremos as seguintes etapas: (1) apresentação do material identificando a proposta metodológica adotada; (2) apresentação das unidades procurando localizar o espaço destinado à leitura; e (3) identificação do paradigma de leitura adotado pelo material.

5. Análise dos materiais didáticos

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

O livro *Triple Jump* (2008), publicado pela editora Oxford, é uma coleção desenvolvida para o Ensino Médio brasileiro dividida em três volumes, um para cada série do segmento. A obra aspira a desenvolver a habilidade de compreensão e produção de textos em inglês com uma ampla revisão, consolidação e expansão de estruturas e vocabulário.

Triple Jump 1 é dividido em doze unidades, sendo que cada uma delas é subdividida em duas lições, A e B. Estas são sempre iniciadas por atividades de leitura e compreensão de texto(s), ou por alguma atividade que busca desenvolver o vocabulário do aluno em relação ao tema tratado. Em seguida, há duas seções: uma de gramática e outra que traz uma proposta de produção textual. Não existe uma ordem entre essas duas atividades, ora a seção de gramática é abordada na lição A e a produção de texto na B, ora a produção de texto é abordada na A e a gramática na B. É importante ressaltar que o conteúdo (gramatical e/ou lexical) de ambas as seções partem de sua ocorrência no texto anterior a tais atividades, proporcionando certa sequência e coerência à organização das unidades.

Esse material didático trabalha com a noção de gêneros textuais. Vários são os textos apresentados: cartas, bilhetes, cartões postais, textos informativos, mapas etc. A primeira lição busca a conscientização de que há diferentes textos, com diferentes estruturas e funções comunicativas. As lições seguintes abordam dois gêneros ou mais por unidade

Os textos não focam a realidade dos alunos, ou seja, há uma universalização dos temas trabalhados. Assuntos como relatos de viagens, cartões postais impessoais, descrições de lugares distantes não são próximos a realidade da maioria dos alunos das escolas brasileiras. Além disso, o livro não trabalha com os temas transversais propostos pelos PCNs – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, educação sexual, trabalho e consumo – em seus textos. Como consequência, não existem propostas de discussões que abordam questões ideológicas.

Os conteúdos gramaticais são, inicialmente, expostos no texto, porém são desenvolvidos separadamente, não havendo vínculo

explícito entre tais conteúdos e a semântica textual. A gramática é apresentada em seções com descrições normativas, conjugações, colocações e uso. Em seguida, são propostos exercícios estruturais, mecânicos, como: “complete com o verbo...”, “passe para a negativa” e “dê as respostas curtas” etc.

Além dos exercícios de leitura e gramática, todas as unidades apresentam propostas a fim de desenvolver a habilidade escrita dos alunos. Essas atividades normalmente são relacionadas com o assunto e os conteúdos gramaticais expostos na unidade da qual fazem parte.

Para exemplificar, examinaremos o exercício de leitura contido na página 40 do manual didático (Cf. Anexo 1). Nessa atividade é proposto um texto informativo que disserta sobre a hipnose. São expostas no texto informações sobre essa técnica e alguns motivos que levam a população a procurar a ajuda de hipnotizadores. O vocabulário do texto é simples, com a predominância do verbo no presente. Porém, por se tratar de um texto informativo, possui uma estrutura mais formal.

Inicialmente, antes da leitura do texto, há uma proposta de exercício com foco no vocabulário. O aluno deverá procurar no seu dicionário o significado de quatro palavras relacionadas ao conteúdo do texto. Em seguida, ele deve ler o texto por um minuto cronometrado – segundo instruções do próprio material. Após essa leitura o educando deverá escolher uma das palavras pesquisadas que considera melhor servir como título para o texto.

A terceira atividade solicita que o aluno leia o texto novamente relacionando os tópicos frasais dados com os três parágrafos do mesmo, sendo um para cada parágrafo. No quarto exercício o aluno é questionado a ler o texto mais uma vez e encontrar o parágrafo que melhor responde às perguntas dadas. Em seguida, no mesmo exercício, os alunos devem transcrever as respostas das perguntas anteriores.

É perceptível nesse material a predominância da leitura com foco no texto e, conseqüentemente, uma visão de representacionista da linguagem e texto. Nessa perspectiva, não há a necessidade de in-

teração entre autor-texto-leitor ou autor-texto-leitor e outros leitores. O aluno deverá, como no exercício apresentado acima, somente extrair e localizar informações do texto. Este é, então, o produto materializado do pensamento do autor que deve ser extraído pelo leitor no processo de leitura.

Embora seja o foco no texto predominante no livro, nada impede que o professor proponha atividades extras que permitam a interação verbal. Porém, é importante ressaltar que o manual do professor não apresenta indicações de tais atividades.

Já o segundo livro, *Inglês numa nova dimensão*, publicado pela Editora New Way, desenvolvido para o Ensino Médio da rede pública brasileira é dividido em três volumes, como a coleção anterior, um para cada série do segmento. A obra tem por objetivo desenvolver a capacidade de observar, refletir, analisar e tirar conclusões a partir de textos.

Inglês numa nova dimensão 1 possui 88 páginas, é dividido em 24 unidades e, a cada quatro, há uma seção chamada *Praticando* em que conteúdos de revisão das unidades anteriores são propostos. O livro é introduzido por duas pré-unidades: a primeira, *Conscientização – a língua Inglesa no Brasil*, contém exercícios que buscam uma reflexão sobre o impacto da língua inglesa em nosso país e, a segunda, *Introdução à leitura*, traz estratégias facilitadoras da leitura. As 24 unidades que compõem o primeiro volume da coleção são iniciadas com textos de diferentes gêneros. Em seguida, há exercícios de interpretação do texto introdutório e uma seção que permite total interação entre professor e alunos, *Para discussão em grupo*. Após essas atividades, ocorre a abordagem gramatical a qual está diretamente ligada ao(s) texto(s) que inicia(m) a unidade.

Nas duas unidades introdutórias são trabalhadas questões como a conscientização referente ao objetivo do ensino de língua inglesa e estratégias metacognitivas de leitura. Entre essas estratégias, podemos destacar *scanning* (leitura atenciosa do texto), *skimming* (leitura superficial, buscando idéias centrais do texto), elementos visuais (que auxiliam no processo de construção de sentidos do texto), papel do conhecimento prévio (conhecimento acerca do assunto, experiên-

cias, expectativas e também conhecimento lingüísticos) etc. Nas mesmas unidades, são encontrados exercícios para exemplificação dos conteúdos trabalhados.

Ao longo das outras unidades, é proposto o trabalho com diversos gêneros textuais, tais como propagandas, textos jornalísticos, folders, textos de opinião, técnicos, instrucionais, cartas, letras de músicas, sinopses, entre outros. Nessas lições, normalmente são enfatizadas as características centrais desses gêneros. Algumas questões são propostas somente para tornar os alunos conscientes da estrutura textual a ser trabalhada. O conhecimento relativo à tipologia textual – narração, descrição, exposição, argumentação e injunção – também é almejado. É importante ressaltar que os autores optam por apresentar os diferentes gêneros sem desconsiderar que os mesmos também se enquadram em diferentes modos de organização do discurso – tipologia textual.

Os alunos são expostos a diferentes temas a cada unidade. Os assuntos são relacionados com os temas transversais propostos pelos PCNs – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, educação sexual, trabalho e consumo – sendo, na maioria das vezes, tópicos próximos a realidade vivida pelos alunos: cinema, televisão, doenças, moda, música, violência, entre outros. A abordagem de temas em voga na sociedade brasileira permite ao professor trabalhar predominantemente com uma visão sociointeracionista de linguagem e leitura.

Os exercícios gramaticais são trabalhados a partir dos textos, os quais geralmente são escolhidos em concordância com o conteúdo gramatical objetivado pela unidade. A intenção ao se trabalhar os itens léxico-gramaticais dessa maneira é abordar esses conteúdos de acordo com as relações de sentido estabelecidas nos próprios textos.

O material apresenta também exercícios do tipo “complete com os verbos dados”. Tais exercícios, apesar de serem considerados mecânicos por alguns teóricos, objetivam a fixação do conteúdo já trabalhado nos textos.

Para exemplificar analisamos abaixo os exercícios de leitura da página 36 do material (Cf. Anexo 2). Nessa página, os alunos têm

acesso a um texto do gênero carta pessoal, escrito com vocabulário simples, informal, com predominância de substantivos, pronomes e verbos. A carta é escrita por uma jovem de 17 (dezessete) anos que a remete para uma revista comentando sobre a influência da moda na vida de garotas da mesma idade que ela. Ela disserta sobre o papel da mídia no vestuário da população e não se considera uma “vítima da moda”, pois afirma não comprar produtos só porque os viu na TV.

As atividades propostas abrangem uma grande gama de conteúdos. Logo na primeira pergunta os autores questionam sobre o tipo textual apresentado, ou seja, os alunos devem procurar em seu conhecimento prévio de organização textual o conteúdo necessário para dar a resposta adequada. Da segunda questão a quinta, o texto é colocado em foco. Para responder a indagações como “Qual a idade da jovem que escreveu a carta?” e “O que ela quis dizer com a expressão *fashion victim*?” o aluno deverá voltar ao texto e fazer as inferências necessárias para a construção da resposta. As duas últimas questões trabalham com a percepção social do aluno em relação ao tema tratado. Os autores questionam o gosto dos jovens por roupas de marcas famosas e a influência da mídia na linguagem e no comportamento dos mesmos.

Pode-se afirmar que o material se baseia, prioritariamente, numa visão interacional de linguagem, texto e leitura, seja ela psicolinguística ou sociointeracional. Em quase todas as unidades, conhecimentos prévios são ativados durante o processo de construção de significação que acontece na interação entre autor-texto-leitor, ou seja, é evidente a utilização do paradigma psicolinguístico de leitura. Porém, o livro também adota atividades que levantam questões ideológicas e sociais, promovendo discussões e o contato com o outro – seja o outro imediato como o professor e outros alunos, ou participantes não tão imediatos por meio de opiniões cristalizadas nas estruturas dialógicas da linguagem. Essas atividades, então, enquadram-se numa perspectiva sociointeracional de leitura.

6. Considerações finais

Tivemos a pretensão de demonstrar que a teoria e prática devem estar sempre associadas, já que um dos grandes problemas do ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras decorre da falta de preparação teórica do professor para o trabalho com a disciplina. Apesar da existência orientações como os PCNs, na maioria das vezes o professor não se encontra capacitado para a adoção real das mesmas em sala de aula.

A falta de preparação já dá indícios na escolha equivocada de um livro didático que, muitas vezes, não é adequado à abordagem de ensino objetivada pelo professor. Além disso, muitos desses profissionais se apóiam no livro didático como único e exclusivo instrumento do processo de ensino e aprendizagem, enquanto, na verdade, este deveria ser apenas o material de apoio.

Ao propormos analisar os dois manuais selecionados, procuramos levantar a abordagem de ensino e de leitura adota pelos mesmos e se tais abordagens enquadravam-se na visão de linguagem e leitura proposta pelos PCNs.

Pudemos verificar, então, que o primeiro material analisado, o livro *Triple Jump*, adota seções de leitura com foco no autor. Nessas seções o aluno deve apenas extrair significados existentes na estrutura textual, vista aqui como a representação dos pensamentos de um autor. Já o segundo material, *Inglês numa nova dimensão*, baseia-se numa visão interacional de linguagem e leitura. Nesse livro, são diversas as propostas que incentivam a interação entre autor-texto-leitor e autor-texto-leitor e contexto sócio-histórico.

Finalmente, pudemos concluir que somente o segundo material analisado, o livro *Inglês numa nova dimensão*, enquadra-se nas orientações dos PCNs, fornecendo, assim, contexto para que o professor incentive a interação no processo de leitura bem como o engajamento social em diferentes atividades pelo ensino do inglês como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUER, Martin W.GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação – Brasília: Ministério da Educação, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

GOULART, Alcides João Amado. SILVA, Maria Ângela da. *Inglês numa nova dimensão*. Rio de Janeiro: New Way, s/d.

KOCH, Ingedore Villaça Koch. *As tramas do texto*. São Paulo: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça Koch. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFFA, Vilson J. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. Pelotas: Educat, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A., vol. 10, nº 02, 1994, p. 329-338.

STRANGE, Derek. MARIS, Amanda. *Triple Jump 1*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.) *O ensino de língua portuguesa para o 2 grau*. Uberlândia: EDUFU, 1996.

ANEXO 01

Unit 5

A

The power of the mind

- 1 Vocabulary work. Check these words in your dictionary.
a sleep b happiness c hypnosis d medicine

- 2 Read this text quickly. You have one minute only. Then choose one of the words from exercise 1 for the title of the text.



"Sleep!"

People often ask "What can you use hypnosis for?" A famous American hypnotist answers: "You can make happiness. And hypnosis can help you – it can change your life. Every day you can do things that can help you to enjoy your work and your time with your family and friends more. Happiness is not a thing that some people have but other people don't have," he says. "It's all in the mind!"

The word *hypnosis* comes from the Greek word for *sleep*: *hypnos* (ὕπνος).

People under hypnosis can often do extraordinary things. For example, sometimes they can forget their names, or they can think they are children again. Sometimes they can draw fantastic pictures, or they can see people who are not there.

- 3 Read the text again. Choose the right heading for each paragraph. Write the paragraph numbers in the boxes.

Hypnosis and happiness ☐
Where the word *hypnosis* comes from ☐
The extraordinary power of hypnosis ☐

- 4 Read the text again, carefully. Which paragraphs answer these questions? Write the paragraph numbers in the boxes.

- 1 What can people often do when they are under hypnosis? ☐
2 What can you use hypnosis for? ☐
3 What language does the word *hypnosis* come from? ☐

Now write full answers for the three questions.

ANEXO 02

Você vive preocupado(a) em estar sempre na moda? Leia a carta que uma jovem escreveu para uma revista e faça uma reflexão sobre o assunto.

*I'm a seventeen-year-old girl. I'm a student
and I have a lot of friends who are different from me.
They're "fashion victims." They only think they look good
if they have exactly the clothes, make-up and hairstyle
which are fashionable right now. They look at models on
TV and in magazines and want to look like them. I think
fashion is not important at all. I wouldn't buy a blouse
just because a famous actress is wearing it on TV. I only
buy the clothes I really like. What do you think? Am I
right or wrong?*

10

K.H., Florida

10 Responda as perguntas.

- a) Como você classificaria o texto acima? descritivo, narrativo ou argumentativo?

- b) Qual é a idade da jovem que escreveu a carta?

- c) O que ela quer dizer com a expressão *fashion victim* (vítima da moda)?

- d) Ela procura seguir rigorosamente a moda atual? Retire do texto uma frase que indica isso.

- e) Que referencial é utilizado pela jovem ao escolher uma roupa para comprar?

- f) Como você vê o fato de muitos jovens somente desejarem adquirir roupas de marcas famosas?

- g) Até que ponto o jovem atual é influenciado pela moda, linguagem e atitudes mostradas na TV?

O METADISCURSO NA ESCRITA ESCOLAR

Marcilene Oliveira Sampaio (UNEB/UFES)
(mão_sampaio@hotmail.com)

1. *Primeiras palavras*

Para início, gostaríamos de evidenciar a noção texto que adotamos para este trabalho. Numa abordagem ampla de cunho interacional e dialógico da língua, o texto passa a ser compreendido como o próprio lugar de interação entre os interlocutores e estes passam a ser vistos como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos.

Nesta perspectiva, conforme Koch (1997, p. 26), a construção do texto exige “a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos”.

Nestes termos, o texto adquire concepções sócio-discursivas, trata-se, pois, de uma atividade intencional motivada pela consciência que aciona estratégias concretas e seleciona os meios adequados ao alcance do propósito maior: estabelecer comunicação e gerar sentido(s) a partir das condições reais que os interlocutores dispõem no ato de sua produção. Desta forma, o texto constitui-se segundo Koch (2003, p. 23) “resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza”.

Partindo do pressuposto de que o texto constitui-se enquanto ação verbal de cunho sociocognitivo-interacional, não se pode ignorar que os processos e estratégias que colaboraram na sua produção sejam apenas reconhecidos como elementos linguísticos responsáveis exclusivamente pela progressão temática ou tópica do texto. Entende-se, portanto, que as estratégias textuais, utilizados na produção dos textos, sejam elas de formulação, metaformulação ou metadiscursiva revelam o “fazer” discursivo e o empenho em querer “dizer-fazer” do autor.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é tratar do processo de metadiscursividade em textos escolares produzidos por alunos do ensino fundamental. Tal processo será abordado a partir da perspectiva textual-interativa dos atuais estudos da Linguística do Texto.

Inicialmente, apresentaremos os conceitos e as abordagens teóricas dadas ao Metadiscurso, posteriormente evidenciaremos a presença deste recurso estratégico em redações escolares, bem como a finalidade discursiva da sua adoção nestes textos.

2. O metadiscurso: conceitos e abordagens

Pode-se dizer que há vários conceitos dados ao metadiscurso que estarão relacionados à linha de abordagem adotada pelos autores. Para Cris more (1990, p. 92), Metadiscurso significa o “discurso sobre o discurso”. Já Hyland (1998, p. 441) diz que “o metadiscurso auxilia na compreensão da maneira como os autores organizam seus argumentos e como constroem suas relações com seus leitores”. Hyland discorre afirmando que este processo diz respeito “aqueles aspectos de um texto que explicitamente se referem à organização do discurso ou da atitude do escritor em relação ou ao conteúdo ou ao leitor”. Tanto para um como para o outro o metadiscurso promove ao leitor a possibilidade de organizar, classificar, interpretar e avaliar a informação posto num determinado contexto.

Os inúmeros estudos sobre metadiscursividade são convergentes no que tange à consideração de que o metadiscurso se caracteriza por uma autorreflexividade discursiva, ou seja, o discurso dobra-se sobre si mesmo, referenciando-se. No entanto, nem sempre há um consenso quanto ao que é colocado como foco referencial do metadiscurso nesse movimento de autorreflexividade, uma vez que são variados os procedimentos categorizados como metadiscursivos, exemplo:

- a. alguns mais pontuais, que recaem sobre o signo, pela explicação de seus valores semânticos em determinados contextos comunicativos;
- b. outros que destacam unidades mais amplas, como o texto, pela explicitação da organização de sua progressão ou mesmo da sua macroestrutura;

c. outros ainda que focalizam a natureza dos atos de fala, pela rotulação de seu teor declarativo, responsivo ou interrogativo.

Diante da diversidade de processos que podem ser categorizados como metadiscursivos, em decorrência de enfoques teóricos diferentes, apresentaremos abaixo as perspectivas pragmática e textual-discursiva adotadas para este estudo, bem como explanaremos acerca da diferença entre Metadiscurso Interpessoal e Metadiscurso Textual apresentada nos estudos de Hyland (1998).

2.1. O metadiscurso: visão pragmática

Na compreensão do discurso numa visão de cunho pragmático, pode-se afirmar que foi a partir dos estudos apresentados por Borillo (1985) que o interesse pela auto-reflexividade discursiva ganhou dimensões maiores, por meio do desenvolvimento da noção de “metadiscurso”. Na visão do autor, a metalinguagem é um discurso centrado sobre o código, mas o código tomado em sentido amplo, remetendo tanto à estrutura da língua enquanto sistema, quanto à sua atuação em situação de comunicação.

De acordo com os estudos de Borillo (*op. cit.*), existem três modalidades de intervenção do metadiscurso:

- a. que faz referência ao discurso para especificar aspectos do código em uso na construção do texto
- b. que se refere ao discurso como fato enunciativo
- c. que se refere ao discurso enquanto construção de enunciados.

Partindo desta abordagem pragmática dada ao processo de metadiscursividade surgem, a partir da década de noventa, novos estudos complementares, como veremos a seguir.

2.2. O metadiscurso: visão textual-interativa

Os recentes trabalhos desenvolvidos por Risso (1999, 2000), Jubran (1999, 2002), Risso e Jubran (1998), adotam uma perspectiva textual-interativa do Metadiscurso, esses estudos tomam por base, de modo análogo a Borillo, uma concepção pragmática de linguagem,

como “atividade verbal entre os protagonistas de um ato comunicativo, contextualizada no espaço, no tempo e no conjunto complexo de circunstâncias que movem as relações sociais entre os interlocutores” (RISSO; JUBRAN, 1998, p. 227).

Assim, o metadiscurso caracteriza-se por ser um discurso que se torna evento e objeto de referência, fazendo ligação com o próprio processo discursivo. Assim, ele constitui uma propriedade autorreflexiva da linguagem, uma vez que promove uma inter-relação entre o enunciado e a enunciação. Segundo Risso (2000, p. 104):

Na sua condição de discurso autorreferente, pela tomada de elementos discursivos como objeto de enfoque, o metadiscurso entra, na composição do texto, em pauta diferenciada da estrutura essencialmente informacional dos tópicos: como manifestação explícita de controle do uso da linguagem, projetada, no produto verbal, a instância produtora e o desenvolvimento emergencial do processamento formulativo, em situação comunicativa concreta.

Por ser estabelecido na integração entre o enunciado e enunciação, o metadiscurso opera no âmbito da atividade enunciativa, em que evidencia momentos de processamento verbal na interação, estabelece-se como elemento de antecipação, avaliação e comentários da produção discursiva (RISSO; JUBRAN, 1998).

Tomando por base o trabalho desenvolvido pelas autoras, apontamos para algumas características e funções atribuídas aos enunciados metadiscursivos:

- a- controla o comportamento verbal do interlocutor
- b- aponta para as instâncias produtoras do discurso
- c- controla a atividade discursiva, suspendendo temporariamente o fluxo informacional
- d- atua como procedimentos típicos de qualificação, envolvendo avaliações e comentários
- e- explicita uma direção argumentativa
- f- auxilia na preservação da face
- g- oferece pistas para a identificação e caracterização do papel discursivo do locutor

Assumindo os pressupostos de Borillo, Koch (2004), segue um percurso diferente ao incluir o metadiscurso enquanto estratégia textual-discursiva de construção de sentido, definindo as estratégias metadiscursivas como “aquelas que tomam por objeto o próprio ato de dizer”, por meio das quais “o locutor avalia, corrige, ajusta, comenta a forma do dizer”. Assim a autora propõe uma expansão dos conceitos apresentados por Borillo.

Para Koch (2004, p. 120) as estratégias metadiscursivas podem ser subdivididas em três grupos:

- a. metaformativas: o locutor opera sobre o enunciado, reformulando-o, refletindo o emprego e adequação dos termos.
- b. modalizadoras: o enunciador introduz ressalvas, atenuações que revelam comprometimento, engajamento e certeza no que se diz, com vista na preservação da face do locutor.
- c. metaenunciativas: o locutor reflete sobre aquilo que diz no ato de dizer.

Para complementar as abordagens dadas a este processo, abordaremos a seguir os estudos desenvolvidos por Hyland (1998) e a distinção que o autor apresenta para o Metadiscurso Textual e Metadiscurso Interpessoal.

2.3. Metadiscurso textual e metadiscurso interpessoal

Hyland, em 1998, evidencia uma distinção entre metadiscurso textual e metadiscurso interpessoal, tomando como critérios classificatórios as seguintes dimensões:

- a. da evidencialidade (compromisso do autor com a verdade das proposições);
- b. da confiabilidade, da força e dos modos de manipular as marcas textuais para atingir as metas interpessoais;
- c. do afeto (atitudes pessoais e profissionais de quem diz com relação ao que diz);
- d. da relação (compromisso do autor com seus leitores e o grau de distanciamento entre eles).

Segundo o autor, o metadiscurso textual inclui certas marcas pelas quais os autores organizam seu texto de modo a torná-lo coerente para seus leitores. Já o metadiscurso interpessoal compreendia um conjunto de estratégias interacionais e avaliativas que denunciavam claramente como o autor se posicionava frente ao que dizia e qual a sua expectativa com relação à possível audiência.

Em 2005, Hyland lança as bases de outra organização classificatória tendo em vista uma tipologia de marcas que assinalem o esforço persuasivo do escritor para conquistar sua audiência. Para o autor, a interação persuasiva se constrói sobre dois pilares: o *posicionamento* e o *engajamento*.

O autor apresenta três traços para o posicionamento: a evidencialidade, a inclinação (o afeto) e a presença. A evidencialidade diz respeito ao comprometimento do escritor frente ao que ele diz e frente ao impacto que trará para o leitor. O afeto, ou a inclinação, envolve as atitudes pessoais e profissionais em relação ao que diz, incluindo emoções, perspectivas e crenças. A presença concerne à extensão com que o escritor se projeta no texto.

Os marcadores de *posicionamento* (todos relacionados ao próprio escritor) constituem *atenuadores*, *intensificadores* (*ênfaticadores*, *reforçadores*), *marcadores de atitude* e *marcadores de auto-menção*.

- A) Atenuadores – são matizadores discursivos; indicam a força que os escritores calculam para dar à afirmação apenas um certo grau de precisão, tentando torná-la confiável ao leitor. São recursos como *possível*, *pode*, *talvez*.
- B) Intensificadores – são elementos apelativos que se opõem à atenuação por expressarem certeza, convicção e firmeza, através de palavras como claramente, obviamente, demonstrar.
- C) Marcadores de atitude - indicam a atitude afetiva do escritor ante as proposições, transmitindo surpresa, concordância, importância, frustração. Expressões prototípicas: *concordar*, *preferir*, *infelizmente*, *apropriado*, *observável*.

– D) Marcadores de automenção - indicam a presença ou ausência de uma referência explícita ao autor do texto. São assinalados pelo uso de pronomes pessoais de primeira pessoa, por pronomes possessivos, dentre outros.

As expressões metadiscursivas de engajamento, pelas quais o escritor considera a presença dos leitores e suas possíveis expectativas, se subdividem, em *apartes do leitor*, *diretivos*, *perguntas*, *apelos ao conhecimento compartilhado*, *uso de pronomes pessoais de segunda pessoa*.

– *Apertes pessoais* – expressam a vontade do escritor de intervir explicitamente, interrompendo o argumento para oferecer um comentário sobre o que está sendo dito. É, portanto, amplamente interpessoal.

– *Apelos ao conhecimento compartilhado* – refere-se à presença explícita de marcadores pelos quais o leitor é chamado a reconhecer algo como familiar ou aceitável.

– *Diretivos* – orientam o leitor a realizar uma ação ou a observar algo de um modo particular. São marcados principalmente pelo imperativo, como *considere-se*, *note-se*, *imaginese*.

– *Perguntas* – representam os marcadores interpessoais por excelência, porque convidam o leitor a se engajar, trazendo-o para a arena. Elas despertam o interesse do leitor e o encorajam a explorar problemas não resolvidos, como se falasse de igual para igual com o escritor.

– *Pronomes de segunda pessoa* – estão geralmente direcionados ao leitor, como um modo de invocá-lo, de compartilhar com ele de um dado ponto de vista que está sendo explicitado. Uma das marcas mais prototípicas em textos acadêmicos é a do plural inclusivo, do tipo *vejamos*, *atentemos para*, *notemos que* etc.

Diante dos postulados apresentados, pode-se verificar que há várias abordagens desenvolvidas nesta área, no entanto adotaremos para análise do *corpus* em questão os recentes estudos apresentados por Koch (2004) e por Hyland (2005).

3. O metadiscurso em texto escrito na escola

Tomando como suporte teórico as perspectivas apresentadas no decorrer deste artigo, escolhemos a produção escrita por alunos do Ensino Fundamental (EJA) como *corpus* da nossa análise. Vale ressaltar que temos duas situações de produção de texto, uma em que o professor solicitou aos seus alunos que produzissem um texto narrativo, relatando uma experiência marcante na vida de seus alunos e a outra situação de produção o mesmo professor solicitou a mesma turma que fizesse uma dissertação sobre os problemas sociais da sua cidade. Veja que as duas propostas exigem do autor ativação de estratégias sociocognitivas, uma vez que o aluno teve que acessar os seus conhecimentos prévios na produção dos textos. Somada à estratégia de ordem cognitiva, é perceptível o esforço interacional que estes fazem para, por intermédio textual, fazer-se compreendido pelo seu interlocutor.

É notável o empreendimento linguístico-discursivo nas sessenta e duas redações analisadas, mas apesar de reconhecermos que há outras estratégias textuais relevantes nesta análise, deteremos aqui apenas na observação do processo de metadiscursividade nestas ocorrências.

Antes de mostrarmos o processo de metadiscursividade presente nos textos, gostaríamos de ressaltar que a função textual é acentuatadamente dominante nestes, pois as referências metadiscursivas recaem sobre: a sinalização da estrutura do texto e da progressão textual ou do estatuto discursivo que um trecho tem na composição global do texto e a indicação do gênero textual.

Outra consideração que merece destaque é que houve uma diferenciação nos processos metadiscursivos de acordo com o gênero textual adotado.

Observe os trechos extraídos do *corpus* para constatar os processos de metadiscursividade:

Texto 1 (primeira proposta):

Falar de um momento inesquecível é um pouco difícil quando temos vários. Quero iniciar este texto com uma experiência inesquecível que foi a minha infância. Os momentos de infância marcaram a minha vida, digo os momentos de brincadeira com meus irmãos. Eu poderia completar di-

zendo que foram situações em que esquecíamos de tudo, sabe aqueles momentos de fazer de conta, de acreditar em poderíamos imaginar que viver num outro mundo, isto é no mundo da brincadeira. Além disso, tudo que imaginávamos que seríamos, acreditávamos que realmente éramos. Posso falar que com certeza isto foi inesquecível na minha vida. Não sei se nesta narrativa eu conseguirei expressar todos os meus momentos inesquecíveis, mas só em dar conta de dizer que minha infância foi muito importante pra mim, já está bom.

Texto 2 (segunda proposta):

Os problemas sociais da nossa cidade são inúmeros, mas iremos iniciar este texto falando de dois que nos preocupa muito. Primeiro a questão da violência e segundo a morte de jovens por causa das drogas. Talvez nem podemos separar como dois problemas diferentes os problemas que apresentamos aqui acima, mas o nosso argumento é que uma coisa leva a outra.

Não sei se todos pensam assim, mas na minha opinião são problemas graves, pois envolvem morte e vício e com certeza o vício pode levar a morte. Você pode até não concordar comigo, mas é só olhar ao nosso redor e escutar as notícias só dá isso, que jovens morreram e eram envolvidos com droga ou coisa parecida.

Tanto o texto 1 (narrativo) quanto o texto 2 (dissertativo) possuem processos metadiscursivos tanto em nível textual como interpessoal.

No primeiro exemplo, o autor já inicia o seu texto com enunciados metadiscursivos: *“falar de/ quero iniciar este texto/ eu poderia completar dizendo/ Posso falar/ nesta narrativa/ dar conta de dizer”*. De acordo com Koch (2004) estas expressões caracterizam-se como estratégias metadiscursivas do tipo metaenunciativa, uma vez que o autor reconhece o processo enunciativo no momento de sua produção.

Também encontramos este processo no segundo texto: *“iremos iniciar este texto falando... nosso argumento”*. Há, ainda, neste trecho um marcador de enquadre *“iremos iniciar”*, pois este metadiscurso textual refere-se ao estágio inicial do seu texto.

Retomando ao primeiro texto, em: *“digo os momentos de brincadeira com meus irmãos”*, notamos uma estratégia metadiscursiva por metaformulação, em que o propósito maior não é corrigir nem alterar o que fora apresentado, mas intensificar o que fora dito no enunciado anterior.

Já no trecho “*Além disso*, tudo que imaginávamos ...” caracteriza-se como um metadiscorso textual (HYLAND, 1998), em que o conectivo lógico: *além disso*, expressa uma relação semântica entre as orações principais. O mesmo ocorre no texto 2, com o conectivo mas: “*mas* iremos iniciar ...”.

Ainda no segundo texto em: “os problemas que apresentamos *acima*” percebemos a presença do marcador endofórico: *acima*, uma vez que este marcador se refere à informação de outra parte do texto.

Já o metadiscorso textual na expressão “*isto é* no mundo da brincadeira”, no primeiro texto, por ser um comentário codificado, ajuda o leitor a entender o significado ideacional do discurso.

Identificamos o Metadiscorso Interpessoal (HYLAND, 1998), no momento em que o autor do texto 2 evita o seu compromisso com o que afirmou quando escreve “*Talvez* nem podemos separar como dois problemas”.

No trecho “*Não sei se todos pensam assim, mas na minha opinião*”, notamos que o autor marca o seu grau de comprometimento e engajamento entre o locutor e aquilo que escreve, valendo-se de uma estratégia metadiscursiva modalizadora com vista na preservação da face do enunciatador.

Há outro processo metadiscorso interpessoal de caráter enfático no texto 2 quando o autor expressa “*com certeza* o vício pode levar a morte”. Outro metadiscorso interpessoal ocorre em: “*Você pode até não concordar*” em que o autor com o marcador relacional constrói uma relação com o leitor. Tanto o primeiro quanto o segundo caso de metadiscorso interpessoal caracterizam-se, também, como uma estratégia metadiscursiva modalizadora, pois além de revelar um comprometimento do autor com aquilo que ele afirma, há um esforço em preservar a sua face.

Percebemos que, nos dois casos analisados, na medida em que os autores vão dando a progressão aos seus textos, garantindo a continuidade dos temas sugeridos para produção, lançam mão de estratégias metadiscursivas de cunho textual e interpessoal, mas aquelas quase sempre estão a serviço destas, corroborando com o que Hyland (*op. cit.*) chama de dimensão “da confiabilidade, da força e dos

modos de manipular as marcas textuais para atingir as metas interpessoais”.

4. *Considerações finais*

Tomando por base as abordagens teóricas, bem como as classificações das estratégias metadiscursivas, apresentadas no decorrer deste artigo, podemos constatar, a partir da análise do *corpus*, que o metadiscorso exerce, sobretudo, o papel de ancorar o desenvolvimento de tais estratégias, seja marcando a organização argumentativa dos enunciados e a ordem dos argumentos, seja denunciando o seu estatuto, seja na avaliação do dito pelo seu autor, dentre outras funções.

Tal constatação nos permite afirmar que, na classificação apresentada por Borillo (*op. cit.*), a relação entre metadiscorso e argumentação não se restringe apenas à categoria na qual se enquadram os incisos que se referem ao discurso enquanto construção de enunciados, mas que também abrange as duas outras categorias elencadas pelo autor: a que faz referência ao discurso, especificando aspectos do código em uso na elaboração do texto e a que se refere ao discurso como fato enunciativo.

Portanto, o recurso da metadiscursividade no ato da produção textual não revela apenas um movimento de auto-reflexividade do fazer discursivo, mas um esforço argumentativo do autor na tentativa de escrever textos que sejam relevantes, aceitáveis e compreendidos pelo seu interlocutor, a fim de que se cumpra o papel fundamental da linguagem: a comunicação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BORILLO, A. Discours ou métadiscours? *DRLAV*, n. 32, p. 47-61, 1985.

CRISMORE, A. Metadiscourse and discourse processes: interactions an issues. *Discourse processes*, Vol. 13. p. 191-205, 1990.

HYLAND, K. Persuasion and Context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of curriculum studies*, Vol. 30, p. 437-455, 1998.

JUBRAN, C. C. A. S. A metadiscursividade como recurso textual interativo em entrevista televisiva. In: BARROS, K. S. M. (Org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal: UFRN, 1999.

KOCH, I.G.V. et al. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

RISSO, M.S. Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. In: JUBRAN, C. C. A. S. e KOCH, I. G. V. (Orgs). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP. V. I, 2006. p. 427-496.

_____. A propriedade autorreflexiva do metadiscorso. In: BARROS, K. S. M. (Org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal: UFRN, 1999, p. 203-214.

_____. A emergência da atividade discursiva no texto falado: sinalização metadiscursiva da busca da denominação. *Estudos Linguísticos XXIX*. Assis, p. 103-111, 2000.

_____. JUBRAN, C. C. A. S. O discurso autorreflexivo: processamento metadiscursivo do texto. *DELTA*, v. 14, especial, p. 227-242, 1998.

O PAPEL DA INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Diogo Pinheiro (UFFS)

dorpinheiro@gmail.com

Luciano Carvalho do Nascimento (CMRJ)

1. Primeiras palavras

Abordagens formalistas dos estudos semânticos tendem a assumir que o significado está, de alguma maneira, irremediavelmente atrelado à forma linguística. Essa visão coincide com a perspectiva do senso comum, segundo o qual as palavras “têm”, “contêm”, “carregam” ou “portam” significados. Em contraste, uma longa tradição da filosofia da linguagem, que começa pelo menos nos sofistas gregos, tem sustentado que o sentido é mais propriamente algo que o ouvinte reconstrói a partir das pistas linguísticas (e paralinguísticas) do que algo que reside no interior das palavras, esperando para ser desvelado.

A despeito da sua longevidade, essa perspectiva jamais foi dominante nos estudos propriamente semânticos, muito embora suas concepções gerais de linguagem e sujeito informem as diferentes vertentes dos estudos discursivos e interacionais. Mesmo a semântica cognitiva (ver, por exemplo, LAKOFF, 1987), que historicamente se alinha – ao menos em tese – à ideia de que o significado é construção do falante, na prática não incorpora radicalmente essa perspectiva nos seus modelos descritivos.

Isso pode ter começado a mudar, contudo, com o surgimento, na década de 90, do conceito de espaço mental (FAUCONNIER, 1994). Entendido como um “compartimento” para o processamento de informações disponíveis na memória de trabalho, os espaços mentais foram postulados inicialmente como uma resposta aos problemas das teorias clássicas de referência. Foi a partir deles que se constituiu, depois, a teoria da integração (ou mesclagem) conceptual (TIC) (FAUCONNIER; TURNER, 2002), igualmente voltada para a compreensão online do significado. Pelo seu caráter dinâmico e processual, entendemos que a TIC pode ser um instrumento extrema-

mente valioso para a incorporação definitiva, nas semânticas de inspiração cognitivista, de uma concepção não (ou, no mínimo, menos) reificatória do significado, vale dizer, uma concepção na qual o significado seja visto como produto de uma construção sociocognitiva.

Neste artigo, procuraremos mostrar, por meio de dois estudos de caso, como se dá o papel da mesclagem conceptual no processo de produção de sentidos de textos argumentativos. Em outras palavras, a mesclagem será tratado como correlato cognitivo de mecanismos retóricos. Mais especificamente, demonstraremos de que maneira um dos efeitos típicos da mesclagem – o chamado *insight global* – assume importante papel retórico.

Para atingir esses objetivos, começamos por uma breve apresentação da TIC. Em seguida, passamos para os dois estudos de caso que visam a demonstrar, na prática, sua função na construção do efeito retórico e, de maneira mais geral, na elaboração de uma semântica não reificatória.

2. A teoria da integração conceptual: breve introdução

O processo cognitivo que tem sido chamado de integração ou mesclagem conceptual consiste em uma operação imaginativa ao mesmo tempo poderosa e inconsciente, que permite projetar elementos de cenários distintos em um único cenário, criando mentalmente, a partir dessa fusão, um mundo alternativo. Isso não significa, ao contrário do que essa descrição sumária pode sugerir, que a mesclagem seja atributo exclusivo da imaginação artística. Pelo contrário: trata-se do *modus operandi* básico do pensamento ordinário, responsável, segundo se tem alegado, por conquistas evolutivas tão profundas quanto o raciocínio matemático (NUÑEZ, 2004) e a própria linguagem humana (FAUCONNIER; TURNER, 2008a e 2008b).

Como notam Fauconnier e Turner (2002), pioneiros no estudo da mesclagem, esse mecanismo é capaz de produzir um tipo de experiência subjetiva conhecido como *insight global*. Trata-se da sensação de súbita apreensão e compreensão profunda de um determinado conteúdo. Fala-se em *insight* porque essa compreensão não se dá a

partir de uma construção gradual do entendimento; pelo contrário, a sensação é a de uma percepção instantânea. Ao mesmo tempo, esse insight é *global* porque não envolve o entendimento concatenado de cada parte componente de um dado problema; entende-se o todo de uma única vez, e não suas partes logicamente encadeadas.

Um exemplo esclarecedor desse modo de raciocínio é o caso do monge budista, um enigma proposto pelo escritor Arthur Koestler no livro *The act of creation* e reproduzido em Fauconnier e Turner (2002, cap. 3). O enigma pede que o leitor pense em um monge budista que começa a subir uma montanha de madrugada e chega ao topo no pôr do sol. Ele medita por alguns dias até que, numa madrugada, decide descer, atingindo o sopé da montanha no pôr do sol. Eis a questão: existe algum ponto pelo qual o monge passa exatamente na mesma hora em ambos os percursos (a subida e a descida)?

A resposta é “sim”, mas ela talvez não seja imediatamente óbvia. A solução só se torna evidente quando o leitor faz o seguinte exercício mental: imaginar que o monge corresponde, na verdade, a duas pessoas diferentes, que fazem percursos inversos e atingem seus respectivos destinos ao mesmo tempo. Agora, parece evidente que esses dois monges irão se encontrar em algum ponto – e isso resolve o mistério. Esse “ponto de encontro” será, precisamente, o local que o monge da história original ocupará, no mesmo horário, em suas duas travessias separadas pelos dias de meditação.

Eis o que importa enfatizar: a partir do momento em que o leitor constrói imaginativamente esse cenário fictício, com dois monges e duas jornadas num único dia, a solução parece se tornar *automaticamente evidente*. Isso ocorre porque elementos distintos foram comprimidos em único todo coerente. Essa *compressão conceptual* parece facilitar o processamento da informação, levando então à solução imediata, quase instantânea, do enigma. É nesse instante que se dá o insight global, e o leitor experimenta a sensação íntima de ter efetivamente assimilado o *problema*.

Intuitivamente, o caso do monge budista envolve uma situação de fusão de cenários: a subida e a descida acontecem com alguns dias de diferença, mas nós as imaginamos (i) simultâneas e (ii) leva-

das a cabo por duas pessoas diferentes. É precisamente por conta dessa fusão que esse processo cognitivo tem sido chamado de integração ou mesclagem conceptual. Convencionalmente, essa operação mental é representada da seguinte maneira:

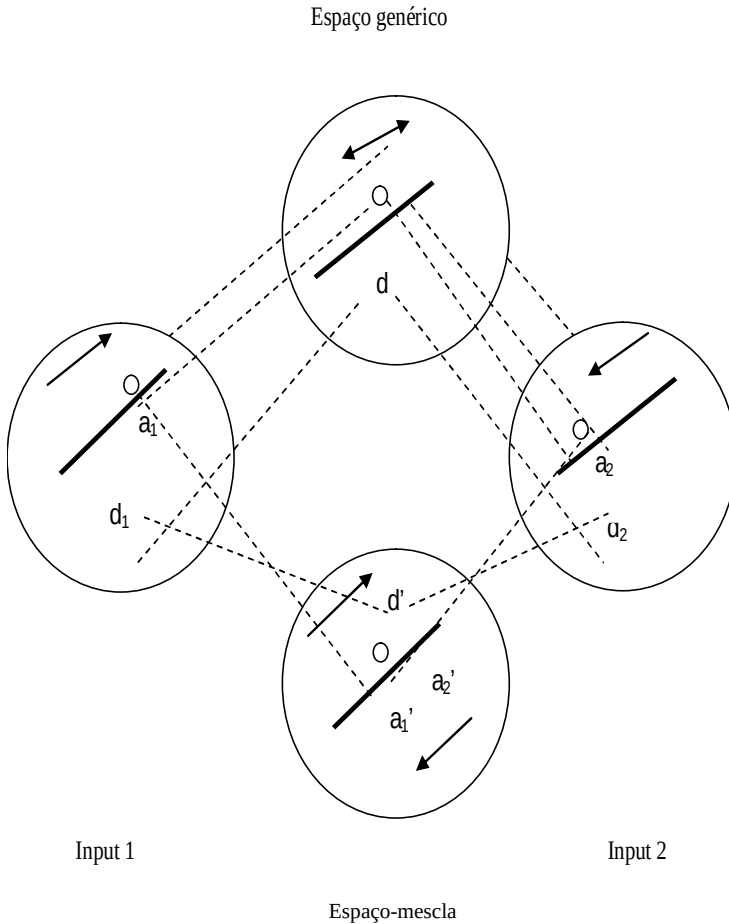


Figura 1 – Esquema geral da mesclagem conceptual

No esquema, cada *input* representa uma das viagens (subida e descida). O trajeto é representado pela linha inclinada, o viajante é representado por a_1 e a_2 , a direção do percurso é dada pela seta e as marcações d_1 e d_2 captam o fato de que as viagens aconteceram em dias diferentes. Esses elementos percebidos como análogos são mentalmente associados: os “dois” viajantes, as duas direções percorridas (para cima e para baixo), as duas datas e a montanha. Tecnicamente, diríamos que se trata de mapeamento mental responsável por conectar as contrapartes.

Neste ponto, é importante sublinhar o fato de que os *inputs* são espaços fugazes de processamento online de informação; atuam, portanto, no nível da memória de trabalho. Tais espaços devem, assim, ser alimentados pelo “conhecimento de mundo” armazenado na memória semântica. De acordo com a teoria cognitivista, esse conhecimento é representado em estruturas conceptuais denominadas modelos cognitivos idealizados (MCIs).

Para que se estabeleça a associação entre as contrapartes dos *inputs*, será preciso que eles sejam percebidos, em alguma medida, como instanciações de uma mesma estrutura global. Esse fato é captado pelo *espaço genérico*, que especifica essa estrutura comum. No exemplo do monge, esse espaço deverá incluir o movimento individual e o percurso inespecificado (para cima ou para baixo, representado pelas flechas duplas), ao mesmo tempo em que exclui aqueles aspectos que diferenciam os *inputs* (como a direção do trajeto).

Mas a grande inovação da teoria reside mesmo no espaço-mescla, a estrutura para onde são projetados os elementos dos *inputs*. Os dias d_1 e d_2 , depois de serem conectados, são comprimidos em um único dia d' . Por outro lado, os movimentos de cada travessia original e suas respectivas posições são preservados no que tange aos horários e às direções.

O grande salto imaginativo se opera no espaço-mescla, quando a fusão de cenários distintos produz uma realidade ficcional, da qual o pensamento se beneficia largamente. No exemplo do monge, foi apenas por meio dessa fusão que passamos a considerar evidente a resposta da charada. O mais interessante, porém, é que ela dá mar-

gem ao aparecimento de elementos conceptuais que não estão presentes em nenhum dos dois *inputs* – a chamada *estrutura emergente*. Graças a essa sequência de eventos mentais, emerge um *frame* novo, ainda que familiar: duas pessoas percorrendo o mesmo caminho em sentidos opostos.

Sustentamos que, nos textos analisados, ocorre exatamente o mesmo processo de mesclagem. Naqueles casos, porém, o interesse reside na constatação de que esse processo produz, como efeito de sentido, um *aumento da eficácia argumentativa dos textos*. Fundamentalmente, isso ocorre porque a mesclagem promove *compressão conceptual*, o que, por seu turno, conduz à sensação de *insight global*.

Outros estudos – como Coulson (2008; 2006) e Couson e Pascual (2006) – já chamaram a atenção para a função retórica do processo de mesclagem conceptual. Esses trabalhos, no entanto, enfatizam o papel da mesclagem na manipulação do conhecimento enciclopédico estável (memória semântica) a fim de adaptá-lo e ajustá-lo às necessidades comunicativas mais contingentes. Aqui, por outro lado, estamos focalizando a compressão conceptual promovida pela mesclagem e o efeito gerado sobre o interlocutor: a sensação de *insight global*, responsável, conforme argumentaremos na próxima seção, pela eficácia argumentativa dos textos selecionados.

Neste ponto, os dois caminhos percorridos neste artigo – a via discursiva e a cognitivista – se cruzam, da seguinte maneira: a sensação de *insight global* é a contraparte cognitiva da estratégia retórica baseada no *logos*. É precisamente este o efeito da mesclagem, responsável pela sensação de insight: *fornecer ao leitor a experiência subjetiva de estar diante de um argumento cuja lógica interna parece autoevidente*.

3. A engrenagem mental da construção do efeito retórico

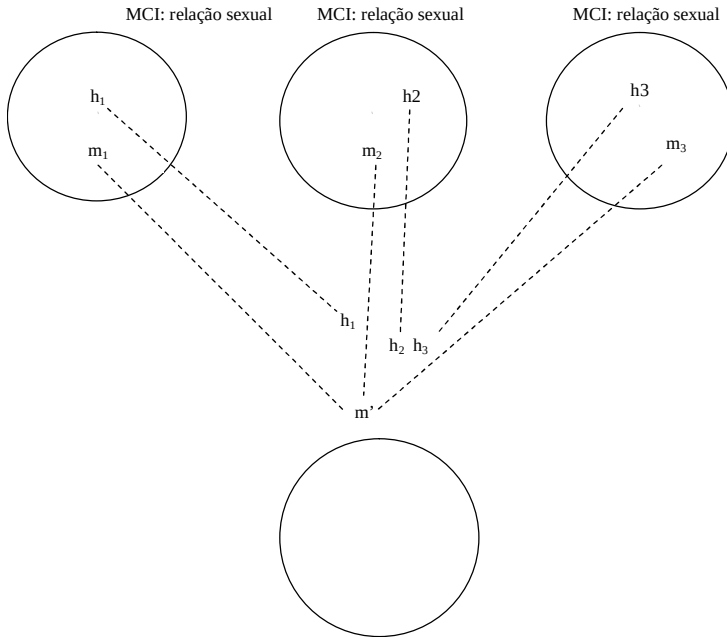
3.1. Texto 1



Figura 2 – Faça o teste de HIV

O texto é uma campanha publicitária de divulgação do teste para detectar o vírus HIV. Sugere-se, por imagem, que um casal está mantendo relações sexuais, e, em primeiro plano, veem-se vários pares de braços nas costas da moça. Ao par desse texto não verbal, lê-se: “A cada vez que dorme com alguém, você também dorme com o passado dessa pessoa. Faça o teste de HIV.”

O objetivo do texto é conscientizar o leitor de riscos e, a partir daí, levá-lo a se prevenir. Aqui, diversas relações afastadas no tempo e no espaço são comprimidas num único *frame* espaço-temporal. O espaço genérico é, portanto, o de *relação sexual*, e os diversos *inputs* – e, neste caso, pode-se supor uma série potencialmente infinita de *inputs* – exhibe uma relação específica. Em cada um delas, a mulher é a mesma, mas os homens são diferentes. Todos esses homens, contudo, são conceptualmente identificados e projetados, juntos, no espaço-mescla, o que transparece na imagem. Como resultado, o espaço-mescla representa uma relação com múltiplos parceiros.



Mais uma vez, neste caso, é a inferência gerada a partir do espaço-mescla que torna o argumento eficaz e produz a sensação de convencimento, a partir da produção de um insight global.

Eis o raciocínio. É possível que alguém subestime os riscos à saúde provocados pelas relações sexuais quando esses riscos são indiretos, envolvendo transmissões encadeadas, de um parceiro para o outro, deste para o seguinte, e assim sucessivamente. Em poucas palavras, é fácil esquecer que pessoas desconhecidas, com que não se tem contato, também oferecem riscos. No entanto, a partir do momento em que esses desconhecidos se tornam pessoas próximas, com as quais há um contato direto, fica bem mais difícil ignorar os riscos oferecidos por elas. Isso, porém, só ocorre no espaço-mescla, atingido imaginativamente. É, portanto, a partir do cenário ficcional cons-

truído nesse espaço que o ponto do argumento é realçado, tornando o texto persuasivo.

3.2. Texto 2



Figura 4 – Dispenser da WWF

A imagem acima mostra um *dispenser* de banheiro criado pela agência de publicidade Saatchi & Saatchi para a World Wild Foundation (WWF). O *dispenser* é abastecido com papel-toalha verde e tem uma área transparente com o formato de um mapa da América do Sul. No alto, além do logotipo da WWF, aparece a inscrição: “Save paper, save the planet” (“Economize papel, salve o planeta.”). A série de fotos captura três momentos: o *dispenser* quase inteiramente cheio, com metade da capacidade e quase totalmente vazio.

O que se verifica, na integração entre texto verbal e não verbal, é a suposta existência de uma relação causa/consequência entre “economizar papel” e “salvar o planeta”. Mais uma vez se percebe o caráter argumentativo da produção, visto o objetivo claro ser conscientizar a população sobre a relação entre o consumo do papel e a derrubada de árvores.

Tanto é assim, que, iconicamente, à retirada gradual do papel toalha do *dispenser*, equivale a diminuição do verde no mapa. É, ali-

ás, uma rede metonímica bastante interessante: “verde” vale por “floresta”; esta, por sua vez, simboliza o “meio ambiente”, que, por fim, referencia o “planeta” como um todo. Não é instantânea a ligação entre a utilização de “uma” folha de papel-toalha e a devastação de florestas. Mais especificamente, o usuário final não é visto como o responsável direto pela queda de nenhuma árvore porque há muitas outras instâncias intermediárias nesse processo: o consumo gera uma demanda; ela justifica a existência de um comércio varejista; este, por sua vez, compra o papel de quem o fabrica tendo obtido a celulose de uma empresa extrativista cujo funcionário (operador de trator ou de motosserra) foi o real agente da derrubada das árvores.

No *dispenser* da WWF, retratado pela imagem que constitui o texto 2, a estratégia empregada para levar o consumidor a economizar papel consiste em fazer o usuário se sentir o responsável direto pelo desmatamento. Esse efeito, porém, só pode ser produzido graças a um mecanismo complexo de mesclagem – e, mais especificamente, pela compressão conceptual. Na figura 3, essa compressão atua sobre aquela cadeia de eventos causais mencionada acima – uma cadeia que, como se viu, começa no consumidor do papel e irá culminar na derrubada de árvores.

Para interpretar a figura 4, é preciso comprimir toda essa cadeia causal de modo a manter apenas seus extremos: o uso de papel pelo consumidor final e o desmatamento. Quando se olha a figura – ou quando alguém usa, na prática, o *dispenser*, no interior de um banheiro público – todas as instâncias intermediárias desaparecem. Com isso, uma sequência complexa de eventos é transformada em uma *cena agentiva prototípica*, na qual um único indivíduo exerce uma força sobre um objeto, alterando sua composição. Se na cadeia causal a responsabilidade pelo evento final é diluída, na cena agentiva prototípica ela recai toda, claro, sobre o agente único.

Nesse sentido, cada um dos *inputs* da mesclagem corresponde a uma etapa da cadeia causal. De um lado, está o momento inicial, em que o usuário consome o papel; de outro, o momento final, em que o funcionário da empresa extrativista efetivamente derruba as árvores. É fácil notar que há, como prevê o modelo, uma estrutura comum entre esses dois *inputs*: ambos são instâncias de uma *cena*

agentiva arquetípica. Essa cena, representada no EG, licencia o estabelecimento de uma relação analógica entre o *usuário* do produto e o *funcionário* da empresa extrativista (digamos, o *tratorista*), com base no fato de que ambos desempenham o papel de *agente*.

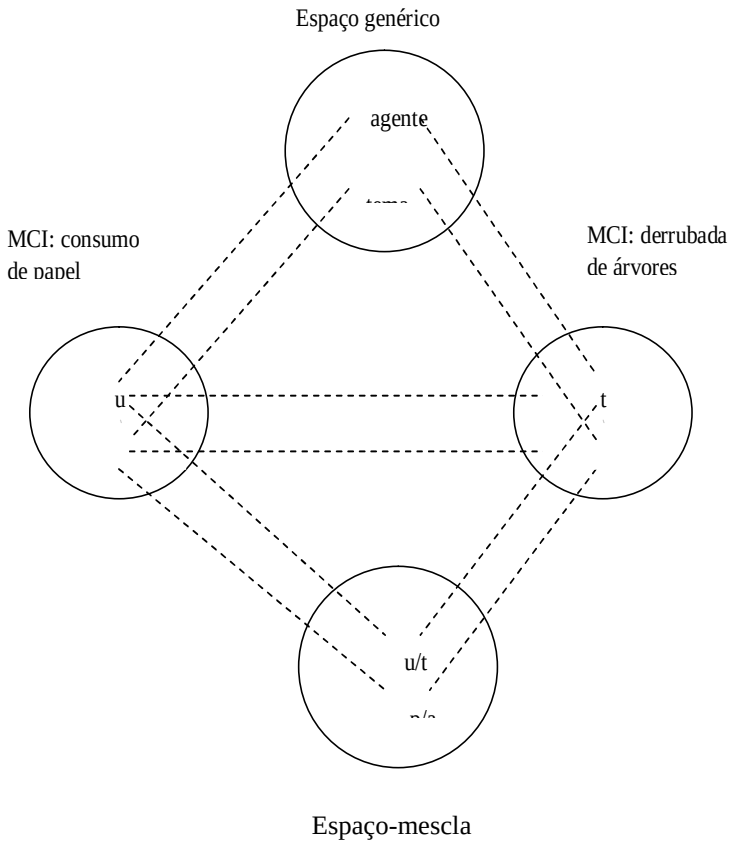
Estabelecida a relação analógica entre esses dois agentes, está pavimentado o terreno para que eles sejam projetados e fundidos no EM. Dessa forma, surge um agente mesclado: ao mesmo tempo, consumidor e tratorista. De fato, o que vemos ao observar a cena (apenas aparentemente banal) de um cliente usando o *dispenser* é alguém que, simultaneamente, consome papel e derruba árvores (metonimicamente representadas no *dispenser*, como vimos, por dois componentes do papel: a cor – verde – e matéria-prima – celulose).

O mesmo acontece com o tema das cenas agentivas: no *input* 1, o papel; no *input* 2, as árvores. Licenciada pelo esquema imagético que alimenta o EG, a relação analógica entre eles permite projetá-los no EM e comprimi-los em um único elemento.

O estabelecimento de uma relação analógica entre esses dois agentes é o que permite que todos eles sejam comprimidos no espaço-mescla. Como a cena efetivamente exibida pela figura 3 tem como agente apenas o consumidor final, é ele que representa ou materializa, na prática, esse agente mesclado.

Por outro lado, o mesmo processo de compressão *não* ocorre com o outro componente da cena agentiva, o tema. Se o agente do EM é o resultado da fusão de dois dos agentes da cadeia causal, o único tema projetado no EM, por outro lado, é a árvore. Desse modo, constrói-se a ideia de que ambos os agentes atuam, ao fim e ao cabo, sobre uma única “vítima” final: a árvore, metonimicamente representada no *dispenser* (como vimos) pelo verde que cobre o mapa da América do Sul.

O esquema abaixo sintetiza os processos descritos.



4. À guisa de conclusão

Procuramos mostrar aqui como uma abordagem baseada na ideia de integração conceptual permite levar a cabo o objetivo de desenvolver modelos não reificatórios de descrição semântica. Aqui, colocando o foco sobre textos argumentativos, selecionamos exemplos concretos para ilustrar de que maneira se pode descrever, no quadro teórico da TIC, o processo construção dos sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COULSON, S. Framing and blending in persuasive discourse. In: FAVRETTI, R. R. (Ed.). *Frames, Corpora, and Knowledge Representation*. Bologna: Bononia University Press, 2008, p. 33-42.

_____. Conceptual Blending in Thought, Rhetoric, and Ideology. In: KRISTIANSEN, G.; DIRVEN, R. (Eds.). *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*. Amsterdam: John H. Benjamin's, 2006, p. 187-210.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think*. New York: Basic Books, 2002.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. Rethinking Metaphor. In: GIBBS, R. (Ed). *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. The origin of language as a product of the evolution of modern cognition. In: LAKS, B. *The origins and evolution of languages*. London: Equinox Publishers, 2008.

FAUCONNIER, G. *Mental spaces: aspects of meaning construction*. Cambridge: University Press, 1994.

NUÑEZ, R. Do real numbers really move? Language, thought, and gesture: The embodied cognitive foundations of mathematics. In: ILIDA, F.; PFEIFER, R.; STEELS, L.; KUNIYOSHI, Y. (Eds.). *Embodied Artificial Intelligence*. Springer: Berlin, 2004.

O PERFIL DA ‘PERFIL’ EM 10 ANOS DE EDIÇÃO: FOCO NAS CAPAS DE 2003 A 2008

Leilane Ramos da Silva (UFS)
leilaneramos@hotmail.com

1. Considerações gerais

Ancorado na ideia de que a produção de uma revista segue regras e especificidades as mais diversas, desde a escolha de figuras para compor a capa até a seleção de uma notícia configurada como manchete, passando por estratégias como o uso de elementos linguístico-discursivos capazes de “guiar” a forma por meio da qual a mensagem deve ser entendida pelo leitor, o objetivo deste artigo é analisar o estatuto da modalização epistêmica e avaliativa presentes nas capas de 2003 a 2008 destacadas na edição especial de comemoração aos 10 anos da revista *Perfil* (“Retrospectiva”), uma publicação mensal da Editora Info Graphi, em parceria com a Art & CIA. Tal revista, de modo geral, realça potenciais turísticos, informações culturais, empresariais, comportamentais e educacionais relativas ao interior sergipano.

Em termos de referencial bibliográfico, entrelaçam-se os princípios da Teoria da Modalização Linguística, destacando-se os estudos desenvolvidos por Koch (1987), Neves (2002), Cervoni (1989) e outros, com a perspectiva adotada por Chabrol (2001), para quem os enunciados linguísticos inscrevem-se, pelo menos, em 5 (cinco) esferas discursivas: da informação, da avaliação, interacional, acional e contratual. Sobre essas fontes, destacamos a seguir algumas informações necessárias.

2. Teorias em evidência

De modo geral, a presente proposta se enquadra nos estudos que tomam a linguagem em seu poder de argumentação, entendendo-se esta como característica essencial de intervenção e mediação dos sentidos dos homens entre si. Para tanto, enquadra-se, em sentido amplo, nos estudos classificados como do âmbito da Pragmática e,

portanto, vê o texto como o lugar onde a intencionalidade se manifesta.

Assim sendo, destaca o fato de o enunciador inscrever, nos enunciados que produz, elementos linguísticos que podem determinar o “modo como aquilo que se diz é dito”. (KOCH, 1987). Evidentemente, reconhece-se, desde sempre, a relevância de vários desses mecanismos argumentativos, mas há uma preocupação apenas de destacar e, de certa forma, rediscutir o conceito de modalidade e/ou modalização apresentado nos dias atuais. Além desse foco, como dissemos na seção 1, busca-se entrelaçar esse entendimento aos estudos de Chabrol (2001), para quem há esferas discursivas peculiares aos diversos tipos de enunciados (atos de fala) produzidos pelos falantes de uma língua.

Apesar da distinção tradicionalmente feita para modalidade (sinônima de modo, associada ao verbo e indicadora do tipo de comunicação estabelecida pelo falante a seu ouvinte) e modalização (responsável pela atitude do falante frente ao enunciado produzido, por meio de marcas pessoais), adota-se a postura adotada por Castilho e Castilho (1993), para quem estes podem ser tomados como sinônimos.

Sem dúvida, os estudos sobre essa temática vêm ganhando bastante espaço na atualidade, mas a discussão sobre o modo de expressão do falante em relação ao enunciado que produz é antiga, originada na lógica clássica. A princípio, a preocupação recaiu sobre a modalidade alética (aquela que se refere à verdade do conteúdo proposicional), mas depois outras duas foram formalizadas: a epistêmica e a deôntica. A primeira relaciona-se ao “conhecimento da crença que temos de um estado de coisas” (ALVES, 1999, p. 432); a segunda relaciona-se ao eixo da conduta, da realização de uma ação futura.

Hoje, é corriqueira a referência a outro tipo de modalização, que pode ser classificada como afetiva (CASTILHO; CASTILHO, 1993), axiológica (KOCH, 1987), apreciativa (CHARAUDEAU; MAINGUNEAU, 2004) ou ainda avaliativa (SILVA, 2005). Neste trabalho, preferiu-se adotar a nomenclatura usada por esta última.

Como dito acima, para a efetivação deste estudo, mescla-se esse norte teórico com a classificação de Chabrol (2001) para as cinco esferas discursivas onde os enunciados se alocam:

- a. **da informação:** como o próprio nome sugere, a palavra de ordem é *informar*. São exemplos típicos as descrições, as exemplificações e/ou explicações; o que está em jogo é a verdade ou falsidade da denotação referencial;
- b. **da avaliação:** caracteriza-se pela avaliação do locutor frente a uma dada proposta, sua ou do seu interlocutor. Nesse sentido, o locutor explicita “suas atitudes quanto às características de sua enunciação e àquelas dos objetos denotados pelos enunciados usando modalizações”. (CHABROL, 20001, p. 148)
- c. **interacional:** marca-se pelo fato de os participantes procurarem manter, aperfeiçoar ou indagar (diretamente ou não) as suas qualificações e respectivos papéis;
- d. **acional:** aqui, o grande destaque é a incitação, seja para um ato alheio, seja para uma linha de ação futura (ou não) pelo próprio locutor/falante.
- e. **contratual:** diz respeito a uma regulação/controle dos procedimentos de contrato, com vistas a manter e a negociar a ação e a comunicação.

Nas situações discursivas aqui observadas, há um favorecimento de duas dessas esferas – a da informação e a da avaliação –, pois o jornalista, ao fazer um retrospecto dos acontecimentos destacados pela revista em 10 anos, destaca sua própria avaliação sobre a contribuição da *Perfil* para a sociedade. Tal avaliação dá-se a partir do uso elementos modalizadores, que determinam o “tipo” de leitura a ser realizada pelo seu público. Daí a razão do intercruzamento dessas fontes teóricas para o estudo em questão.

3. O corpus investigado

Criada no dia 26 de janeiro de 1998, em Itabaiana-SE, a Revista *Perfil* caracteriza-se, já desde esse momento, por divulgar tanto as belezas culturais quanto as potencialidades turísticas do interior

sergipano. De modo geral, suas matérias se voltam para a exaltação da história, da importância e do seu alcance no Estado, especialmente na edição de Retrospectiva, marcada por constantes avaliações positivas sobre sua própria trajetória.

Ainda hoje, é a única revista com foco para o cotidiano do interior de Sergipe. Quando lançada, cada edição tinha em média 20 páginas e a tiragem era de 2000 revistas; em 2008, os dados em muito foram acrescidos: 60 páginas, 12.000 exemplares. Também em termos de formatação a revista avançou: no início, apenas as capas e algumas poucas matérias internas apareciam em cores variadas e agora apresenta um conjunto de diferentes cores e figuras, em todas as suas seções. Divide-se em três partes principais: i) *Seções*: Converse com o leitor, Entrevista, Registrando, Especial, Espaço literário, Sociedade, Cinema, *Perfil* Marketing, Garota *Perfil*, Balada; ii) *Cidades*: Doris, Itabaiana, Lagarto, Glória, Aracaju, Malhador e Pinhão; iii) *Colunas*: Saúde, Empreender, Comportamento, Ponto de vista e Contos e causos. Vale frisar, inclusive, que a revista conta hoje, também, com uma página na internet (www.revistaPerfil.com.br).

Em razão do seu aniversário de 10 anos, a *Perfil* reuniu todas as capas das edições anteriores e fez uma retrospectiva do trabalho prestado à comunidade do interior de Sergipe em 11 (onze) seções, das quais 6 (seis) delas constituem-se material de análise deste artigo:

- 2003 Cinco anos difundindo valores e cultura.** Com os olhos postos no futuro e um sentimento de maior idade, a *Perfil* leva até os leitores cada vez mais informação e entretenimento a serviço da cultura do nosso Estado;
- 2004 Com 59 edições a Revista *Perfil* já se torna um marco.** Há seis anos a revista reflete de maneira mais viva e aguda o que está acontecendo ou está para acontecer no Estado e no país;
- 2005 As mudanças visíveis permitem a chegada ao exigente mercado editorial aracajuano.** A *Perfil* continua a investir num elenco de colunistas que se expande. Inclui nomes como o do conselheiro empresarial Luis Marins, que muitos sergipanos conhecem através das páginas da revista;
- 2006 Revista *Perfil* completa oito anos de dedicação e trabalho.** Em 2006, a *Perfil* é mais que um projeto consolidado cujo

desafio a partir de então é ampliar sua distribuição aumentando a credibilidade que o leitor já demonstra ter pela revista;

2007 Nove anos de liderança consolidada e público maior. Em 2007, a *Perfil* exibe a força popular. Aumenta a participação do comércio sergipano e o leitor é nosso maior colaborador;

2008 Perfil: à frente do seu tempo e gerando frutos. Chegamos a 2008. A revista continua sendo um marco, fazendo história, e atingindo 100 edições em uma década de registro e fatos.

Pelo que se vê acima, uma característica peculiar destacada nessa retrospectiva é a avaliação favorável expressa nos comentários sobre as manchetes, mobilizando elementos linguísticos importantes para esse fim. Tal avaliação é corrente nos demais enunciados inscritos nos textos de apresentação dessas capas e foi essa singularidade a responsável pela escolha solitária dessa edição para realização de nosso estudo.

4. Discussões gerais

Dada a apreciação inicial do *corpus*, constatamos que nem sempre é possível, no gênero aqui tratado, traçar uma linha divisória entre o que traduz as esferas da avaliação e da informação tratadas por Chabrol (2001). Tal constatação nos motivou a sugerir, ao menos provisoriamente e, claro, para fins didáticos, uma nova categoria: *esfera discursiva pseudoinformacional*: trata-se de um desmembramento/derivação da esfera discursiva da informação. Assim, muitas vezes, as contextualizações discursivas parecem se caracterizar como informacionais e, de repente, passam a se configurar como avaliativas, com o uso frequente de adjetivos, advérbios, formas verbais atenuadas e outros tantos operadores argumentativos¹.

Em outras palavras, temos com muita frequência uma *pseudo-informação*, em que o jornalista se aproveita da oportunidade de “informar” para avaliar a revista e convencer o outro (público) o quanto

¹ Para uma análise mais detalhada sobre esse assunto, ver Koch (1987).

esta tem sido importante para a comunidade do interior de Sergipe e, por extensão, do Brasil.

Além dessa diferenciação, identificamos perfis distintos para as instâncias modalizadoras avaliativas: i) uma *avaliação global*: caracteriza toda uma contextualização discursiva essencialmente avaliativa, com o uso de elementos linguísticos que deixam transparecer a subjetividade do enunciador, muitas vezes induzindo o leitor a uma “concordância” com o que ora afirma; ii) uma *avaliação local*: dá-se com o uso de formas linguísticas, normalmente adjetivos, que incidem sobre um outro elemento, reforçando uma percepção do enunciador, em casos como “reportagens *exclusivas*”, “ecos *positivos*” e outros.

Em todos os exemplos destacados a seguir podemos ratificar o que estamos afirmando, à medida que os enunciados extraídos só reforçam uma opinião do produtor das matérias acerca do próprio serviço que a revista presta à comunidade via marcas linguísticas que podem ser caracterizadas, em sentido amplo, como *modalizadoras avaliativas*. Evidentemente, essa avaliação também se manifesta em sua forma epistêmica asseverativa (CASTILHO; CASTILHO, 1993), à medida que a crença do locutor é frequentemente reforçada. Vejamos os casos.

- a) (...) A *Perfil*, aos 5 anos, já era líder de vendas nas bancas e livrarias... (2003)
- b) Em 2004, a *Perfil* trouxe excelentes reportagens... (2004)
- c) ... a *Perfil* deu um grande salto com a chegada de um novo colaborador para as seções sobre empreendedorismo. (2005)
- d) Em cada página, esta equipe imprimia um pouquinho de sua identidade e personalidade, contribuindo assim para que a publicação se tornasse o que é hoje: uma revista considerada e apreciada por um vasto mercado de comunicação. Em oito anos de publicação já tínhamos leitores de todos os lugares desses Brasis. (2006)
- e) O ano de 2007 também foi marcado pelo lançamento do Guia do Estudante Sergipano. Um projeto inédito na área educacional do estado com informações sobre os mais variados aspectos da educação de crianças, jovens e adultos (2007)
- f) Ao longo de uma década, a *Perfil* se tornou uma verdadeira radiografia das potencialidades e temas regionais. (2008)

Em (1), podemos reconhecer a presença de formas linguísticas extremamente importantes para a construção da opinião expressa: *já, líder de vendas*. Como sabemos, *já* instaura um índice de argumentação bem forte e isso é reforçado quando do uso da expressão *líder de vendas*. Ora, o leitor tende a acreditar, mesmo sem ter acesso a dados mais concretos, que a *Perfil*, em 2003, tinha se tornado uma liderança em vendas na área.

No caso de (2), vemos um caso comum de favorecimento avaliativo, em que o adjetivo “*excelentes*” informa a percepção do responsável pela matéria sobre o que a própria empresa a qual ele pertence produziu.

Além dessa forma canônica de adjetivar e trazer à tona uma avaliação positiva, em (3), temos o uso de uma construção lexical complexa com o verbo dar (*deu um grande salto*)² veiculando um ato de fala significativamente positivo; além de trazer a ideia de salto, esse salto é grande e não de todo jeito.

Não diferente dessa persistência em exaltar a importância da revista, o exemplo de (4) é clássico em validar esse posicionamento, pois o uso de “*uma revista considerada e apreciada por um vasto mercado de comunicação*” imprime na contextualização discursiva um alto grau de importância para esse veículo de informação, embora sem qualquer referência a números precisos para que este seja assim visto. Sem dúvida, isso fica ainda mais reforçado com a ideia de que a *Perfil* passou a atingir vários lugares no Brasil. Na realidade, fica apenas a posição de seus produtores como “guia” favorável para convencimento do público.

O uso de *também*, em (5), sugere que outros avanços foram alcançados pela revista, além do lançamento, caracterizado como *inédito*, de um guia destinado ao estudante. Em (6), a forma epistêmica delimitadora (CASTILHO; CASTILHO, 1993) “Ao longo de uma década” dá respaldo ao que vem logo em seguida: a afirmação de que a revista é uma *verdadeira radiografia das potencialidades e temas regionais*. Ou seja, cada elemento reforça o outro, numa cadeia de avaliação positiva.

² Para maiores informações sobre o que se chama aqui de construção lexical complexa –CLC, recomenda-se a leitura de Silva (2005).

Para sumarizar, dos 36 enunciados modalizadores analisados, 28 foram identificados na esfera da pseudoinformação, 06 da avaliação e 02 da informação.

Quanto aos tipos de modalizadores tratados, podemos dizer que 24 foram classificados como avaliativos e 06 como epistêmicos, 02 asseverativos e 04 delimitadores. Os valores percentuais estão destacados no gráfico a seguir.

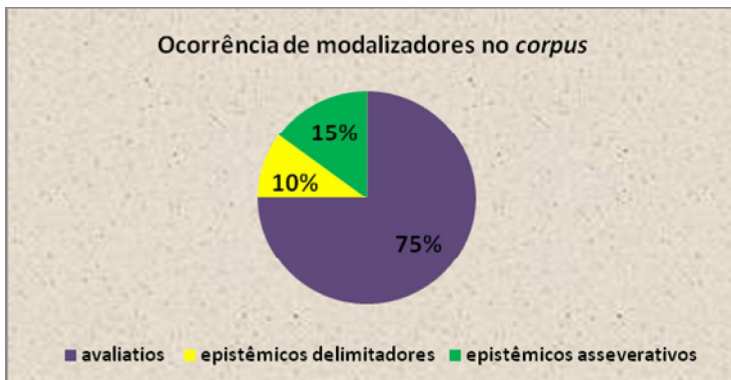


Gráfico nº 1: Ocorrência de modalizadores no corpus

De modo geral, essa primeira análise reforça o entendimento de que a argumentatividade está inscrita na língua, uma vez que o locutor costuma se valer de mecanismos linguísticos para arquitetar suas opiniões e, consequentemente, convencer o público. Pelo exposto, na edição especial de retrospectiva da Revista *Perfil* esse princípio é mais do que evidente.

Um ponto caro a essas constatações reside no fato de que, apesar de se dizer responsável por divulgar os fatos do interior sergipano, a revista volta a maior parte de sua atenção para os fatos sociais de Itabaiana, atrelando a história da revista à história dessa cidade.

No mais, as questões aqui apresentadas respondem por uma análise primeira e bem genérica, que terá oportunidade de ser revista e exposta mais detalhadamente em outros momentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTILHO, Ataliba T. de; CASTILHO, Célia M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org.). *Gramática do português falado*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1993.

CHABROL, C. Por uma classificação dos atos de fala. (Tradução de Hugo Mari e Renato de Mello) In: MARI, Hugo et al. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso* (Coordenação da tradução Fabiana Komesu). São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, Leilane Ramos da. *O estatuto discursivo das CLCD(s): um diálogo com a Teoria dos Atos de Fala*. Tese de Doutorado. João Pessoa: PPGL, 2005.

SILVA, Leilane Ramos da; SILVA, Regineide Edileuza da. Argumentação, modalidade e sentido: o estatuto da opinião no texto do aluno. In: CORRÊA, Lêda Pires et al. (Orgs.). *O texto em perspectiva*. São Cristóvão: UFS, 2009. p. 151-170.

2008. Retrospectiva: matéria completa dos 10 anos com todas as capas. *Perfil*, 100, ano 11, nº 2, Edição Especial – 10 anos.

www.revistaPerfil.com.br. Acesso em: 27 de março de 2009.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE¹

Maria Lúcia Souza Castro (UNEB)
malucastro@ig.com.br

A prática docente nos cursos de letras nos propicia oportunidade única para avaliarmos o trabalho que desenvolvemos enquanto professores responsáveis pela multiplicação de profissionais que também têm como objeto de estudo e ensino a língua materna (LM). Tarefa nada fácil esta. Os reflexos da nossa atuação se farão presentes na prática dos professores que licenciaremos ou, considerando a realidade educacional brasileira, ainda em processo de formação. A dificuldade desta tarefa está exatamente no compromisso de desempenhá-la de forma a contribuir na transformação da escola pública, o que não se concretizará caso não tenhamos em vista esta meta nem tenhamos consciência das reais condições em que se materializam as interações na sala de aula.

Muitos dos alunos de cursos de licenciatura já atuam na docência, tanto na rede pública como na particular, sobretudo na primeira. E, como sabemos, tantas são as dificuldades que enfrentam na tentativa de aliar teoria e prática e desenvolver atividades que realmente promovam a ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos. Ao ingressarem no mercado de trabalho, deparam com uma realidade nada promissora, seja porque ainda não estão formados, seja por conta das precárias condições de trabalho, ou porque os seus alunos não internalizaram saberes bastantes para assimilar os conteúdos objeto de estudo e, como consequência, estão desmotivados.

¹ Os dados objetos desta reflexão constituem *corpus* do Projeto de Pesquisa "Diagnosticando o ensino de português na escola pública: em busca de novos rumos", que contou com a colaboração das bolsistas IC Kátia Danúbia Bittencourt (FAPESB), Vanessa Santos Góes (CNPq) e Julinara Silva Vieira (FAPESB). O referido Projeto insere-se no Grupo de Pesquisa "Múltiplas linguagens: estudo, ensino e formação docente", inscrito no Diretório de Pesquisa do CNPq desde 2003.

São suas dificuldades, reveladas nos dados que aqui consideramos, nosso foco de reflexão, que nos aponta a necessidade de revisitar nossas próprias práticas enquanto professores universitários.

As graduandas que participam desta investigação já cursaram quatro semestres do componente curricular prática pedagógica e executaram dois semestres de estágio na modalidade oficina, visto estarem em fase de conclusão do sexto semestre do Curso de Letras Vernáculas, conforme exigência da reforma curricular implantada em 2004. Portanto, além da prática docente que já possuem, também estão familiarizadas com o planejamento e com discussões teóricas aplicadas a realidade em que atuam.

1. Ensino de língua portuguesa: penosa tarefa diária

A despeito das inúmeras pesquisas e discussões focalizadas no processo de ensino-aprendizagem de LM, professores e alunos da rede pública de ensino persistem no embate cotidiano para superação dos obstáculos que já lhes são companheiros de longas datas: despreparo do professor, carência de material didático, desmotivação dos estudantes, violência na escola etc. As pesquisas têm contribuído sobremaneira na compreensão das causas do fracasso escolar e da “sociedade do diploma”, contudo, não cabe aos pesquisadores implementar as soluções cabíveis. Por conta disto, ainda que nos inquietemos enquanto investigadores, precisamos persistir na observação desta realidade em busca de um horizonte mais propício à formação daqueles que estão sob a nossa guarda educacional. Por acreditar nesta missão, nos dispomos a apreciar a prática de nossos formandos, ao tempo em que apreciamos a nossa própria prática, numa relação dialógica e crítica que nos conduza a um nível de qualidade transformador. E é com esse objetivo que lançamos nosso olhar sobre o outro, este outro que somos também nós, professores de língua materna.

No geral, a educação brasileira tem enfrentado, já há muitos anos, extremo desgaste, decorrente de fatores diversos. Especificamente no que tange ao ensino de língua portuguesa, são notórios os

obstáculos a serem superados, embora muitas discussões e pesquisas venham sendo realizadas no intuito de apresentar soluções para os problemas. Um dos pontos centrais discutidos nas diversas áreas de ensino diz respeito à formação de professores e a atuação em sala de aula de não licenciados.

Os sujeitos que colaboram nesta reflexão são exatamente estes: professoras de língua portuguesa ainda não licenciadas. Boa parte dos alunos do Curso de Letras da UNEB-Campus V atua em escolas públicas e particulares no entorno geográfico onde estudam e/ou vivem (região do Recôncavo Sul da Bahia)².

Uma das maiores inquietações que acometem os formandos do Curso de Letras em que atuamos diz respeito à defasagem na aprendizagem dos seus alunos. Esta tem sido uma das maiores dificuldades a ser superada nas suas práticas diárias.

É fato que sempre existe diferença de aprendizagem entre os alunos de uma mesma classe no que se refere à apreensão de conteúdos e habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas em séries anteriores. As razões para esta defasagem são de diversa ordem: sócio-econômica, familiar, psicopedagógica etc, e se materializam nas atividades de leitura e escrita.

Diante desta defasagem, os docentes, teoricamente, ver-se-iam levados a tomar duas decisões: “nivelar por baixo” toda a turma; e replanejar o conteúdo a ser ministrado. Decisões bastante inquietantes estas. Como desconsiderar os saberes daqueles que se encontram em nível de aprendizagem condizente a série que cursam? Como se rebelar contra o programa conteudista da escola? Na prática, estas decisões lhes escapam às mãos, sobretudo por conta da ausência de base teórica que as poderia sustentar. O conhecimento teórico

² Faço uso, neste breve trabalho, da prerrogativa de não citar nomes e obras dentre os inúmeros pesquisadores/estudiosos que discutem exaustivamente o ensino de língua materna no Brasil. Esta escolha se pauta em duas razões: a) ao citar alguns poucos nomes, estaria excluindo todas as demais vozes que constituem meu discurso; b) as vozes que pretendo sejam ouvidas acima de todas é a dos alunos do DCH-CampusV/UNEB, com os quais me relaciono na sala de aula e vejo trilhar os corredores da academia e os difíceis caminhos da docência.

e as habilidades didático-pedagógicas tem se mostrado insuficientes para respaldar a prática docente dos formandos, induzidos pelas circunstâncias de vida a assumirem regência de classes ainda sem o necessário preparo profissional.

As vozes que se presentificam neste breve trabalho reflexivo nos dizem que a atividade docente tem se configurado árdua batalha diária que ainda está por ser minimizada por iniciativas da escola – entenda-se por políticas públicas de caráter educacional – que auxiliem aos professores a lidar com as dificuldades e encontrar soluções que propiciem, produtivamente, a aprendizagem dos estudantes.

2. As dificuldades da sala de aula na visão dos sujeitos da pesquisa

Dentre as questões abordadas pelas docentes-formandas, sujeitos desta pesquisa, destacam-se como fatores que entravam o processo de ensino-aprendizagem:

- a) insuficiência da carga horária dispensada à disciplina – é preciso dar conta do conteúdo e, dentro do possível, promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e da expressão oral e escrita;
- b) metodologia desmotivadora – diante do avanço tecnológico, que oferece motivações de caráter imagético (internet, videogame, televisão, cinema etc), torna-se quase impossível atrair a atenção dos estudantes, que não têm seus interesses despertados para a prática calcada em exposições orais, ainda que apoiadas em recursos didáticos que possam ser considerados inovadores;
- c) carência de recursos didáticos na escola – mesmo com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), muitos alunos ficam sem livro, porque este não chega à escola ou porque o Programa não atende às séries avançadas (2º Grau);

d) boa parte dos alunos vai à escola por obrigação, por pressão familiar ou da sociedade, que lhes exige o diploma para conseguir, por exemplo, uma colocação no mercado de trabalho.

Por fim, também se aponta uma questão que diz respeito, especificamente, aos docentes em formação: o Curso de Letras, segundo eles, não lhes supre as deficiências de aprendizagem da educação básica; assumem a docência sem a bagagem exigida para transmitir o conteúdo definido nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e no planejamento escolar.

No quadro a seguir, apresentam-se as questões apontadas pelas formandas, quantificadas proporcionalmente aos destaques dados por cada uma delas. Observe-se que o objeto de reflexão dessas docentes, ainda em formação, considera também suas participações e responsabilidade no processo, pois duas das dificuldades apontadas dizem respeito à atuação docente (metodologia e formação), não se atribuindo, portanto, as razões do fracasso escolar apenas aos estudantes ou à escola.

Dificuldades apontadas	Frequência da resposta (%)
Despreparo docente	100
Carência de recursos didáticos	90
Metodologia não motivadora	90
Desinteresse dos alunos	80
Insuficiência da carga horária	70

Como nem só de dificuldades vive a escola, obviamente os professores sonham em vê-la formando mentes pensantes e fervilhando vida produtiva. Por quanto, projetam sonhos e buscam soluções para tornar o fazer diário prazeroso e direcionado à evolução dos aprendizes sob suas guardas. E é com essa intenção que destacam o que se torna necessário para fazer a escola um espaço de cons-

trução, partilha e aplicação de saberes, como apresentado no quadro a seguir.

Sugestões dos docentes para a qualidade no ensino de LP	Frequência da resposta (%)
Formação continuada dos professores	100
Promover atividades e utilizar métodos diversificados na sala de aula	90
Realizar atividades que permitam a participação efetiva dos alunos e oportunize o desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever	90
Tornar efetivamente produtivo o planejamento didático coordenado	80
Induzir os alunos a participarem da vida escolar, despertando a consciência cidadã e a autonomia de pensamento e ação.	70
Promover atividades interdisciplinares e que reflitam a vida cotidiana	70

No quadro acima, pode-se identificar dois sujeitos responsáveis por efetivar soluções que visem à qualidade do ensino: a escola e os professores. As docentes ouvidas tem clara a ideia de que cabe à instituição – e aqueles que por ela respondem – a missão e o dever de delinear caminhos e proceder à sua construção para, assim, alcançar o objetivo primordial da escola: a formação de indivíduos preparados para exercer seus papéis de cidadãos, de profissionais, de pais e mães de famílias que também viverão neste mesmo mundo e sobre ele exercerão influências transformadoras. E isto somente se alcança com educação de qualidade, com o amplo domínio da própria língua, que lhe oferece a matéria prima para produzir e compreender textos e discursos que poderão lhes descortinar infinitos horizontes.

As declarações das graduandas deixam claro que o trabalho pedagógico nas escolas tem se desenvolvido de forma individualizada. Quando existem, as coordenações não obtêm êxito em aglutinar nem mesmo os professores da mesma área de conhecimento em tor-

no de objetivos comuns. Planejamento e avaliação conjunta inexistem. A prática docente, geralmente, depende das concepções metodológicas, filosóficas e ideológicas ou, ainda, da disposição de cada professor.

Essas concepções estão estreitamente relacionadas à formação do professor, e as vozes ouvidas na escola atribuem à universidade a responsabilidade por oferecer o respaldo necessário à prática eficiente, como se observa na declaração em destaque:

Eu acho que a universidade... (inint.). Eu achava que já deveria ter sofrido uma reforma muito grande. Então, nós eh..., logicamente, para a nossa prática, nós não praticamos quase que nada, Entendeu? A coisa foi uma coisa muito eh... distante do, da atualidade, distante... É como R. diz, os estagiários, realmente, quando eles chegam aqui, eles sentem dificuldade, que eles não são preparados para... Pode ser até assim muito conhecimento, mas muitas vezes não sabem nem aplicar. Aquelas aulas de metodologia da língua portuguesa, como você vai dar uma aula... Então quem não soubesse ficaria sem saber, né? Mesmo Psicologia, aquela parte, principalmente de, das disciplinas de Educação, só apostila, só apostila, pelo menos na minha época, se hoje já mudou eu não sei. (Inf6, l. 543-551)

Podemos ouvir nesta voz um discurso que vem se reproduzindo já há algum tempo nas escolas e entre os alunos do Curso de Letras: as disciplinas teóricas oferecidas não capacitam os professores porque estes não trabalham em sala de aula com os conteúdos considerados no curso universitário. Além disso, as disciplinas da área de Educação não oferecem o respaldo necessário para o exercício produtivo do trabalho docente. Ainda que adquiram conhecimentos teóricos, estes pouco servirão, pois *pode ser até assim muito conhecimento, mas muitas vezes não sabem nem aplicar*.

Os alunos de Letras representam uma nova geração de professores a ingressar nas escolas e, por conta disto, esperam dos seus cursos a formação condizente às exigências do mundo contemporâneo. Nos seus discursos, constatamos que, mesmo não admitindo uma utilidade prática aos conteúdos do curso universitário, reconhecem a vantagem destes despertarem os docentes para a indispensável reflexão que deve direcionar as atividades em sala de aula. O enunciado a seguir deixa evidente esta visão:

Mas outro dia eu refleti assim: “Bom, eu não vou usar na prática o que eu tou aprendendo..., o que eu estou aprendendo na universidade, mas o ensino de língua portuguesa que eu estou tendo na UNEB está me ajudando a refletir mais sobre a língua; me ajuda a tomar uma direção, ser mais seguro no meu trabalho, muitas vezes até em buscar respostas com mais segurança, aceitar também as respostas diferentes de alunos, fica com mais abertura, a gente começa a refletir, a descrever: “Não, isso é assim, mas poderia ser de uma outra maneira, existe outro caso, existe também de uma outra forma.” (Inf3, λ. 127-134)

A importância do conhecimento teórico evidencia-se neste discurso, notadamente no que se refere à atenção que os professores devem dar às *respostas diferentes dos alunos*. Ressalta-se, desse modo, um discurso crítico sobre o conhecimento acabado e privilegia-se o trabalho com a competência linguística dos alunos e o respeito à diversidade linguística (*Não, isso é assim, mas poderia ser de uma outra maneira, existe outro caso, existe também de uma outra forma*).

A ênfase dada ao desinteresse do aluno é, assim, amenizada diante das demais questões destacadas, que envolvem o trabalho docente. Estas, na verdade, seriam a causa do tão ressaltado desinteresse estudantil.

3. O caminho da autocrítica

Consciência de suas dificuldades, competências e habilidades, como também das dos alunos, não falta a estas formandas, já docentes, vozes presentes nesta reflexão. Seus discursos nos orientam em uma direção que exige a revisão de nossas próprias práticas enquanto responsáveis por suas formações. A importância que atribuem aos conteúdos curriculares do Curso de Letras, destacando-se aqueles referentes à prática pedagógica, exige que, pelo menos, revisitemos as abordagens e métodos que até então abraçamos.

Quando se discute ensino de língua materna, não se pode perder de vista as variadas orientações teóricas que enfatizam o pré-conhecimento dos educandos e o enfoque no ensino produtivo, ou

seja, que lhes permita desenvolver competências e habilidades como produtores da variada gama de textos e discursos produzidos na sociedade de que são parte. Não raras vezes, esta proposta se confunde com a propalada e falsa pretensão de que a Linguística pretende extirpar da sala de aula o ensino de gramática. Estas duas possibilidades também se confundem na prática docente de nossos formandos. Além de precisarem administrar os conteúdos programáticos definidos no âmbito escolar e a própria deficiência no percurso formativo do ensino básico, a universidade não lhes oferece orientações que propiciem a necessária segurança teórica e pedagógica, seja para abordar os assuntos curriculares, seja para aplicar métodos motivadores que despertem a atenção e o gosto dos alunos pela disciplina língua portuguesa.

Diante desta realidade, cabe a nós, professores universitários, responsáveis pela formação de novos educadores, a tarefa de nos tornarmos espelhos em que se mirem os graduandos dos cursos de licenciatura. Isto significa dizer que nossa prática deve refletir a realidade das escolas públicas e refratar atitudes e métodos condizentes aos discursos de inovação que defendemos. Caso não assumamos esta postura, nossas palavras ficarão ao vento, pairando sobre nossas próprias cabeças e nos perseguindo durante o sono, qual fantasma que cobra uma dívida a ser urgentemente saldada. Dívida imensa esta, pois que tem como credores todos os estudantes que estejam sob a orientação daqueles que formamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais. Ensino Médio*, 1998.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Língua: meio de opressão ou de socialização? In: FERREIRA et al. *Diversidade do português do Brasil*. 2 ed. rev. Salvador: Ced/Ufba, 1994.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e ensino do português*. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1985.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, Ângela B. Concepções de escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto; Salvador: EDUFBA, 1995.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

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

O PROCESSO DE HIBRIDIZAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NA OBRA ÁGUA VIVA DE CLARICE LISPECTOR¹

Valdicléa Souza (UESC)

valdicleasouza@hotmail.com

Vânia Lúcia Menezes Torga (UESC)

vltm@hotmail.com

1. Considerações iniciais

No processo de comunicação verbal, todo indivíduo, consciente ou inconscientemente, em posse da palavra, engendra uma série de mecanismos que manifestos parcialmente na superfície textual, orientam o receptor da mensagem a um comportamento, a uma reação. Tais mecanismos se manifestam de modo infinito e variado, assim como são infinitos e variados os enunciados.

O grau de infinitude e variabilidade dos enunciados se dá devido a uma determinação da situação comunicativa imediata, concreta e dos sujeitos históricos envolvidos. Por uma palavra, o enunciado se organiza de acordo com alguns determinantes sociais, tais como: a relação de poder entre os interlocutores, o grau de afinidade, a classe social a que pertence os sujeitos e as próprias condições sócio-históricas. Daí se conjecturar que todos os enunciados são únicos, são inéditos, apesar de carregarem consigo partes de outros, pois surgem no fio textual e numa situação comunicativa específica, sendo eles de qual natureza for. Como ratifica Maingueneau (1996, p. 50): “o ato enunciativo é um ato único, realizado em circunstâncias únicas”.

Desse modo, os mecanismos engendrados no texto nascem, crescem, desenvolvem-se e morrem juntamente com a situação que o gerou, visto que, assim como parasitas, dependem dela. Contudo, não quero dizer que o contexto comunicativo e o sujeito histórico

¹ Este artigo é uma síntese do primeiro capítulo de minha monografia, apresentada no curso de Especialização em Leitura e Produção textual na Escola, da UESC, em 2008, intitulada “O jogo alusivo em *Água Viva* de Clarice Lispector: um movimento dialético de escrever e ler”, sob a orientação da Prof^a Dra. Vânia Lúcia M. Torga.

não dependam desses mecanismos. Pelo contrário, enunciador-mecanismos-texto-enunciatário e contexto travam entre si uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente e que mantêm, nesse movimento espiralado, suas especificidades. Disso resultam os enunciados, geradores de estruturas relativamente estáveis que permitem a interação social. É a síntese desse movimento dialético entre esses componentes que Bakhtin (1997) denomina de gêneros discursivos.

Tal movimento, o qual impulsiona a constituição dos gêneros, revela a sua natureza transmutável que, por sua vez, torna acessível a possibilidade de hibridização. Na sua gênese, o gênero carrega sempre consigo o seu outro, algo dito alhures, porém esquecido e rememorado, ao mesmo tempo, no ato enunciativo. Esse trabalho com a memória, com o interdiscurso e com intradiscurso é um aspecto relevante para o processo de hibridização.

2. *Gêneros discursivos: conceituações em Bakhtin, Eco e Maingueneau*

A organização do conjunto de elementos, que gera e constitui um texto, define especificamente o ato comunicativo, o intuito discursivo, o próprio locutor e os enunciatários a que se destina a mensagem. Em outros termos, o autor, quando se coloca em posição enunciativa, dirige-se e prevê, configura um leitor, pois visa uma compreensão responsiva ativa do objeto de sentido e o leitor, por conseguinte, ao responder, reconhece, prevê e gera a imagem do enunciador, mantendo, assim, uma relação tensa, mútua e unívoca. Senão seria qualquer amontoado de palavras desconexas e não um enunciado.

Considerando sob este ângulo, os gêneros discursivos não são apenas um conjunto de propriedades estruturais, uma unidade composicional com características e procedimentos formais, mas também são concomitantemente produtos da atividade humana, refletida a partir de condições específicas e de finalidades tanto temática quanto intuitiva, estilística de cada sujeito social. Não quero secundarizar os aspectos formais, mas, e essa é uma posição defendida por Maingueneau (1996), é preciso articular, num movimento dialético contradi-

tório, o “como dizer” ao conjunto de elementos enunciativos, porque cada gênero se associa a épocas, a lugares específicos e a um ritual apropriado.

Resumindo, o ritual de possibilidades de configuração, de escolha de um dado gênero considera a quem está destinado o enunciado, como o enunciador percebe e imagina os seus enunciatários e qual é a sua influência sobre estes, as necessidades e a finalidade comunicativas do locutor. Ademais, por existir uma diversidade de organização enunciativa com características formais e estilísticas singulares, o enunciatário se respalda na unidade composicional resultante da interação para prevê, a partir das primeiras palavras, o fim a que se destina e o todo enunciativo. Bakhtin (1997, p. 302) é quem postula:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), *a dada estrutura composicional*, prever-lhe o fim... (grifo meu)

O grifo na citação acima sobre estrutura composicional postulada pelo autor evidencia um dos percursos de minha pesquisa, porém não farei deste aspecto um dos princípios determinantes de/para análise científica, um universo isolado, separado dos outros elementos que constitui o gênero, uma instância autônoma sem estabelecer a devida relação com os fatores internos e externos que confluem para sua constituição, sobretudo, sem atentar para o sujeito, o qual é atravessado pelo histórico e pela memória, pelo esquecimento. Até mesmo porque a metodologia fenomenológica dialética me impediria. Portanto, as observações quanto à unidade composicional, que farei no decorrer desse trabalho, é um dos momentos de compreensão das partes constitutivas do fenômeno.

Para Bakhtin (1997), o gênero está associado a uma forma, mas não é estático como o fazem os estruturalistas. Ele é uma fusão de três elementos: o conteúdo temático, o estilo verbal, as formas típicas, padrões de comunicação, relativamente estáveis. Todavia suscetível à transmutação, porque as regras que constituem o gênero não anulam a criatividade, a subjetividade e a individualidade do falante. Então, falar sobre gênero é falar também sobre regras pré-estabelecidas culturalmente que moldam o objeto de sentido.

Assim, segundo o autor, os gêneros são categorizados como primários (simples) e secundários (complexos). Os primários estão atrelados ao cotidiano imediato, à situação imediata em que são produzidos, tendo, assim, como base a oralidade e a espontaneidade. São, por exemplo, o diálogo cotidiano, o discurso didático, telefonema etc. Já os secundários, que mais me importa no momento, são de natureza mais complexa, são mais evoluídos, porque tem como base a escrita e as condições de produção; envolvem elementos outros, tais como: a ausência dos interlocutores, ausência da situação imediata e cotidiana, o planejamento, a (re)elaboração do dito, através da memória do esquecido que é lembrado. Além disso, são menos suscetíveis a mudanças.

Essa classificação é apenas didática, haja vista que há entre esses dois tipos um entrecruzamento constante, um processo de transmutação dinâmica. Além disso, é conveniente esclarecer que não se pode afirmar que um, sendo planejado e baseado na escrita é axiologicamente privilegiado. Não. Eles apenas surgem em condições diferentes, momentos diferentes, em atividades humanas diferentes, seguem regras de organização diferentes e mobilizam componentes lingüísticos e culturais diferentes. É, ainda, interessante observar como o sujeito se movimenta e se constitui e conseqüentemente constitui o outro, o seu receptor, através da mobilização da memória do esquecido que é lembrado nessa atividade. E mais, como o sujeito organiza essa memória em discurso autônomo ou de outro que o entrecorta.

Devido ao grau de complexidade que perpassa os gêneros secundários, tanto o enunciador quanto o enunciatário precisam (re)conhecer esses meandros para alcançar o seu fim, comunicar/responder, para interagir. Nessa perspectiva, tais gêneros tornam-se excludentes, na medida em que, quando escritos, restringem em sua essência os colaboradores, já que, segundo Bazerman (2006), eles necessitam de sujeitos, tanto escritor quanto leitor, que tenham complexos conhecimentos sociais e institucionais das atividades que tais gêneros medeiam.

Volto minha atenção para a questão formal dos gêneros secundários, porque, em primeira instância, para recepção, a forma caracteriza e constitui-se em uma unidade de sentido mais ou menos

padronizada de estruturação da enunciação que culmina e determina um posicionamento dos interlocutores frente ao texto. Se o leitor se deparar com o enunciado de um livro infantil que se inicia assim: “Era uma vez, num reino muito, muito distante...”, saberá que se trata de uma narrativa ficcional que tem um início, um meio, um final feliz, narradores, príncipes, princesas etc., ainda que suas expectativas sejam frustradas no decorrer da leitura. Ainda, no gênero novela televisada, os receptores sabem mais ou menos que a trama se desenvolve sempre a partir de um vilão que quer sempre impedir a felicidade do herói, seja no romance ou em uma aventura.

Nesse contexto, o autor, no seu exercício de poder, obviamente, determina esse posicionamento do receptor, permite tal comportamento, pois ele, e afirmo baseada em Eco (1979), dispõe de sinais de gêneros específicos dentro do texto, a fim de orientar o seu colaborador. Ainda, o leitor atualiza o texto em primeiro plano através da metaproposição de um indivíduo que enuncia algo que faz parte de sua experiência de mundo e essa hipótese imediata pode implicar em termo de gêneros textuais.

Desse modo, os gêneros são, para Eco (1979) – que os analisa a partir da recepção – como uma moldura que concentra a atenção do leitor e que ajuda na reconstituição do sentido, sendo, portanto, categorizados como uma estratégia de instrução de leitura, porque o objeto de sentido do autor se corporifica a partir da seleção ou escolha de um dado gênero discursivo.

Embora possuam formas padronizadas, como disse antes, não são imutáveis, portanto se prestam a uma reestruturação, evoluem juntamente com a língua e com a necessidade social de cada falante. Ainda mais se tratando do campo discursivo literário, que sob a égide do ficcional, da representação e, sobretudo, da liberdade de expressão, torna mais forte e mais significativo o princípio da transmutabilidade dos gêneros.

Os gêneros narrativos, por exemplo, desde a Antiguidade Clássica, foram alvo de investigação. Por conta de sua historicidade e importância no curso do desenvolvimento humano, possuem, entre os usuários das línguas naturais, formas bem sedimentadas, definidas. As crianças, antes do seu ingresso na escola, são capazes de reconhecer suas características e de usá-los. Apesar de eles terem fron-

teiras mais ou menos definidas, eles se singularizam na medida em que trazem marcas da subjetividade e individualidade do autor. Assim, esses dois componentes são preponderantes na recriação de um gênero, porque o sujeito que enuncia não apenas reflete, reproduz de modo mecânico o universo social em que está inserido, mas supera-o, gera um desvio desse universo, portanto, amplia, reformula, renova ou revoluciona fenômenos a depender de seus objetivos, da atividade humana que exerce e de seus colaboradores. Isso quer dizer que ele tem um campo vasto de possibilidades de recriação, apesar das forças que o impelem para o centro. Enfim, o autor recria um gênero – o qual carrega sempre consigo resquícios do outro que o gerou – a partir de circunstâncias individuais, dos parceiros, das condições sócio-históricas e, sobretudo, a partir da intenção comunicativa.

Em *Água Viva*, o autor apresenta ao leitor um narrador-personagem que objetiva desconstruir o sentido das coisas, como uma criança quando está diante de um brinquedo novo. Ela o desmonta em busca de um centro gerador. Assim como a criança que não remonta o seu brinquedo, o narrador-personagem deixa o texto desmontado, porque o que interessa é desmontar, para que outros juntem as peças. Ele faz o mesmo com a palavra. Daí ele recruta parceiros para participar desse jogo. Através dessa intenção, ele traça um imbricamento de formas de comunicação. Isso resulta, permite a construção de uma enunciação peculiar, particular, única, porém atravessada pelo outro que o gerou, recuperado pela alusão, pela memória do esquecido que é lembrado e significado. O romance, nesse sentido, passa a ser um mosaico de formas mutuamente imbricadas de comunicação, porque a obra reflete e refrata o sujeito que é entrecortado, multifacetado, híbrido e uno ao mesmo tempo.

Então, o (re)conhecimento de um determinado gênero, de sua gênese, suas variáveis e variantes, faz parte das instruções textuais que orientam a (re)construção do sentido e define a que tipo de leitor a obra foi direcionada, haja vista que reconhecer um gênero pressupõe reconhecer muitas coisas além de sua estrutura, como a situação social e institucional que o gerou, os papéis assumidos pelo escritor, os motivos, a ideologia, o interdiscurso e intradiscurso que o fundam. No livro *Água Viva*, as situações vividas do/no processo de produção (“Escrevo-te na hora mesma em si própria” (LISPECTOR, 1998, p. 24)), a posição monológica de um “eu” que fala como se

fosse para um “tu” (“(...) é por causa do mesmo segredo que faz escrever como se fosse a ti (...)” (p. 11)) indiciam ao monólogo, embora tragam também imbricados, espaço-tempo, narrador-personagem, as vozes sociais e históricas que denunciam um universo discursivo em representação, tragam ecos de uma narrativa, também elementos que indiciam ao gênero romance, texto monólogo, a carta-confissão, a crônica, a poesia, e a lenda, dentre outros. E os seus leitores precisavam ter um conhecimento desse universo para poder interagir.

3. *Romance: um entrelugar de representação e de hibridização de outras formas de gêneros discursivos*

Segundo Bakhtin (1998), o gênero romance é caracterizado não só pela sua forma, mas pela representação da linguagem viva e cotidiana. Ou seja, o romance é uma instituição literária que se constitui em gênero discursivo na medida em que se apropria das regras estatutárias da literatura e representa a língua viva de um povo específico em um dado momento da história, apresentando para o leitor um simulacro do real. E os enunciadores desse gênero devem considerar esse princípio norteador para que haja efetiva produção de sentido.

Seguindo essa linha diretriz, o romance, orientado pelas coerções literárias, históricas e sociolinguísticas, deve reproduzir o universo social vivenciado pelo sujeito falante em sua totalidade. Não uma totalidade totalizante, mas em processo constante de acabamento, uma vez que reproduz – ao representar a linguagem – toda estratificação inerente a ela e toda a complexidade das relações sociais. Para Bakhtin (1998), o romance reflete, ou melhor, representa um conjunto de horizontes ideológicos do qual autor faz parte e refrata, consciente ou inconscientemente, os discursos circundantes de várias esferas ideológicas, porque esse sujeito que simula a realidade é atravessado pela memória social, pela memória-trabalho e pela memória-sonho. Assim, a linguagem enquanto circunscrita nesse halo ideológico e sociológico, estratifica e identifica os sujeitos e, por conseguinte, as suas vozes.

Na obra em análise, o narrador-personagem representa uma voz feminina de uma artista plástica que se inicia no mundo da escri-

ta, e é o texto que denuncia essa condição, porque alguns fragmentos de histórias são contados por uma narradora solidária com os autores de obra de artes plásticas e da arte literária. Ela adota a atitude desses sujeitos nas suas ações descritas e fala sua língua, observe:

E tudo isso pintei há algum tempo e em outro domingo. E eis aquela tela antes virgem, agora coberta de cores maduras (LISPECTOR, 1998, p. 15).

Entro lentamente na escrita assim como entrei na pintura. É um mundo emaranhado de cipós, sílabas, madressilvas, cores e palavras— limiar de entrada de ancestral caverna que é o útero do mundo e dele vou nascer. [...] E se muitas vezes pinto grutas é que elas são o meu mergulho na terra, [...] Tudo é pesado de sonho quando pinto uma gruta (LISPECTOR, 1998, p.18-19).

Comecei estas páginas também com o fim de preparar-me para pintar. Mas agora estou tomada pelo gosto das palavras, e quase me liberto do domínio das tintas: sinto uma voluptuosidade em ir criando o que te dizer. Vivo a cerimônia da iniciação da palavra e meus gestos são hieráticos e triangulares (LISPECTOR, 1998, p. 18).

O campo semântico selecionado pelo autor faz parte da estratégia que torna a representação o mais verossímil possível e que, portanto, explicita que todo discurso representado pode ser determinante e determinado pelo grupo social a que pertence o personagem. Resalto aqui a categoria “representação” como premissa ordinária do gênero romance. Não como um ato mecânico, meramente reflexo, mas como uma atividade humana, um espaço de desenvolvimento de antagonismos e, portanto, da (re)criação e do novo.

A representação de um estrato social pressupõe uma luta entre componentes complexos da cultura, porque, ao mesmo tempo, que são contraditórios, estão interseccionados em uma teia de relações que apresenta um movimento incessante de nascer e morrer. Em consequência, ele se torna um espaço aberto ao sincretismo de formas, de conteúdo temático, de estilo verbal. Bakhtin (1998) sustenta minha fala quando afirma que tal gênero graça a sua elasticidade e amplitude constitui-se em campo ideal para a experiência de novas técnicas de composição e do mosaico de vozes. Por conta disso, e não quero parecer contraditória, mas dialética, a narradora tenta apagar os traços humanizados através de um discurso carregado de uma linguagem despersonalizada, sacerdotal, de linguagem própria da instituição poesia. Ela, através da representação de um ser escolhido

com o dom subliminar de criação, mascara a linguagem na tentativa de criar uma língua artificialmente única e especial, sem identidade propriamente dita. E Ela tem essa liberdade, já que está sob a égide da poesia, mesmo que seja uma tentativa fracassada como ela mesma delata, leia-se o excerto:

Quero a experiência de uma falta de construção. Embora este meu texto seja todo atravessado de ponta a ponta por um fio frágil e condutor – qual? O mergulho na matéria da palavra? O da paixão? (LISPECTOR, 1998, p. 25).

Mas a palavra mais importante da língua tem uma letra única: é. É.

Estou no seu âmagô.

Ainda estou.

Estou no centro vivo e mole.

Ainda.

Tremeluz e é elástico. Como andar de uma negra pantera lustrosa que vi e que andava macio, lento e perigoso. Mas enjaulada não – porque não quero. Quanto ao imprevisível – a próxima frase me é imprevisível. No âmagô onde estou, no âmagô do É, não faço perguntas. Porque quando é – é (LISPECTOR, 1998, p. 26).

O verbo SER enunciado pela narradora alude a um centro gerador do imutável, a um espaço que resiste ao tempo, à história, à transitoriedade, à incorruptibilidade, porque a linguagem é, mesmo sofrendo transmutação. Assim como na pintura, ela busca a essência da palavra, a unidade discursiva. Conforme as idéias bakhtinianas, o autor, nesses momentos, busca unidade e unicidade da linguagem, pois estes princípios são condições obrigatórias para realizar a individualidade intencional e direta do estilo poético e de sua estabilidade monológica. A narradora, em alguns momentos, comporta-se como uma “deusa-poetisa” em busca de uma linguagem original, única e de uma expressão única, monologicamente fechada, que remete aos ideais românticos. Leia-se:

Lê então o meu invento de pura vibração sem significado senão o de cada esfuziante sílaba, lê o que agora se segue: “com correr dos séculos perdi o segredo do Egito, quando eu me movia em longitude, latitude e altitude ação enérgica dos elétrons, prótons, nêutrons no fascínio que é a palavra e sua sombra.” Isso que te escrevi é um desenho eletrônico e não tem passado ou futuro: é simplesmente já (LISPECTOR, 1998, p. 11).

Este não é um livro porque não é assim que se escreve. O que escrevo é só clímax? Meus dias são só clímax: vivo a beira. [...] E antes de mais nada te escrevo dura escritura. Quero como poder pegar com a mão a palavra. A palavra é objeto? (LISPECTOR, 1998, 11-12) [...] Que mal, porém, tem eu me afastar da lógica? Estou lidando com a matéria-prima. Estou atrás do fica atrás do pensamento (LISPECTOR, 1998, p. 12).

Ah Força do que Existe, ajudai-me, vós que chamam de o Deus. Por que é que o horrível terrível me chama? Que quero com o horror meu? Porque meu demônio é assassino e não teme ao castigo. Eu me vivifico toda no meu instinto feliz de destruição (LISPECTOR, 1998, p.69).

Para a narradora, as sensações vão se acumulando, justapondo-se sem cronologia, todas são presentes, são hoje e agora, bastando apenas lembrá-las para reviver. A memória evocada pela narradora é mítica, porque remonta um estado do homem em sua essencialidade e originalidade. Ainda, é possível notar que as inquições são próprias da narradora, são dúvidas ou certezas dela. Ela mesma responde aos seus questionamentos. Evidenciando a autorreflexão no momento mesmo de produção.

4. *Estudo dos Gêneros Discursivos em Água Viva*

4.1. O gênero discursivo monólogo

Na obra em estudo, o gênero monólogo se configura através da ação da narradora de questionar-se e ao mesmo tempo responder as suas próprias elucubrações, aludindo, assim, à reversibilidade de papéis. Nesse caso, a reversibilidade é feita pela própria narradora que é o “eu” enunciador e é ao mesmo tempo o “tu” enunciatário. Isso permite ver um dos componentes do gênero discursivo monólogo.

Quando eu explicito a presença do monólogo na obra, não anulo a dialogicidade, a interação, natureza inerente à linguagem. Sei que é prefigurado um interlocutor, existe um diálogo. Ainda que seja um diálogo consigo mesma, com outros discursos presentes no universo circundante da narradora. Dessa forma, há na obra um monólogo, porque há a autorreflexão e há ao mesmo tempo o diálogo, posto que se tem também a projeção de um interlocutor através de suas inquições e interferências.

Por esse fato, o monólogo enquanto gênero discursivo existe e possui regras próprias de organização, “presume um contrato específico pelo ritual que o define” (MAINGUENEAU, 1996, p. 34).

Nesse modo de comunicação, conseqüentemente, o autor assume uma posição dialógica com outros discursos através de ratificação ou confrontação de idéias, através do apelo interior, de reflexões pessoais. Maingueneau (1996) defende que há monólogo na medida em que a expressão se submete a um conjunto de coerções estabelecidas para essa atividade humana. Todo indivíduo histórico e humano monologa. Porém, ele não se submete às regras de troca linguística, tendo, portanto certas liberdades quanto à sintaxe e à referência aludida no texto. Parafraseando Maingueneau (1996), o monólogo interior emancipa-se não só de um enunciatório (apesar de prefigurá-lo), como também do narrador, uma vez que o sujeito que enuncia está tentando reconstituir o fluxo de sua própria consciência e de seus discursos interiores. Como escreveu E. Dujardin (*apud* por MAINGUENEAU, 1996, p. 128-129):

No monólogo interior o sujeito expressa seu pensamento mais íntimo, mais próximo do inconsciente, anterior a qualquer organização lógica, ou seja, *em seu estado nascente através de frases reduzidas ao mínimo sintático, de modo a dar a impressão de tudo vindo (...)* (grifo meu)

A narradora deixa no fio textual algumas pistas quanto à afirmação acima, quando escreve que “isto não é história porque não conheço história assim, mas só sei ir dizendo e fazendo: é história de instantes que fogem como trilhos fugitivos que veem da janela do trem.” (LISPECTOR, 1998, p. 67) Ainda, falando da posição monológica, o leitor deve aceitar resignado as imposições da narradora. Por sua vez, as entonações expressivas do gênero monológico, no caso as exclamações e interrogações que entrecortam a obra, são elucubrações do mais profundo psiquismo do autor, transformado em outro eu que busca e/ ou sabe quais são as respostas possíveis para suas inquietações, como ratifica o trecho abaixo:

Sou um dos fracos? Fraca que foi tomada por ritmo incessante e doido? Se eu fosse sólida e forte nem ao menos teria ouvido o ritmo? Não encontro resposta: sou. É isto apenas o que me vem da vida. Mas sou o quê? A resposta é apenas: sou o quê. Embora às vezes grite: não quero mais ser eu!! Mas eu me grudo a mim e inextricavelmente forma-se uma tessitura de vida (LISPECTOR, 1998, p. 20).

Penso que agora terei que pedir licença para morrer um pouco. Com licença – sim? Não demoro. Obrigada. /... Não. Não conseguir morrer. Termino aqui esta “coisa-palavra” por um ato involuntário? Ainda não. [...] Estou transfigurando a realidade – o que é que está me escapando? Por que não estendo a mão e pego? É porque apenas sonhei com o mundo, mas jamais o vi (LISPECTOR, 1998, p. 60).

A autorreflexão, que atravessa de ponta a ponta o monólogo e o texto em estudo, causou entre os românticos e subjetivistas uma confusão, posto que eles defendiam a ideia de que essa atividade humana era produto puramente individual, gerada no psiquismo individual como formas de expressão de ideias, desejos, de impulsos criativos e gestos individuais. É individual, na medida em que reflete a individualidade de quem fala ou escreve, ou seja, o modo como o autor se apropria da língua e a organiza reflete um estilo individual. Mas toda expressão pressupõe um movimento do exterior/interior/exterior.

Com efeito, para Bakhtin (1997), a função monológica supõe certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, já que tendo se formado no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente através de um conjunto de mecanismos exteriores ao sujeito que enuncia, por consequência, o autor materializa um leitor, já que sem uma orientação social não há atividade mental, ou seja, não existe expressão sem signo, sem intenção e destinatário. Desse modo, Bakhtin afirma (1997, p. 112):

Qualquer que seja o aspecto da expressão – enunciação considerada – ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. [...] a enunciação é o produto de interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o interlocutor.

Em *Água Viva*, Clarice estrategicamente evoca o universo discursivo romântico quando se centra na função expressiva monológica, porque assim ela tem a liberdade de expressão criativa sem compromisso rígido com o leitor empírico.

Essa posição assumida pelo autor indicia um tipo de leitor estático, passivo, pois nesse tipo de atividade, apesar de se dirigir a um leitor, este aceita cordialmente o que é dito, porque ele é uma espécie de analista que ouve, sem interferir no dito, mesmo que o dito não tenha uma lógica aparente. Ele considera o leitor como alguém que

só pode compreender passivamente, e não como aquele que responde e replica de maneira ativa. Ainda, o fio discursivo permite recuperar que o autor se dirige ao livro, o qual possui indícios do gênero discursivo carta-confissão, já que a linguagem usada indicia certa intimidade entre eles:

Escrevo-te como um exercício de esboços antes de pintar. Vejo palavras. O que falo é puro presente e este livro é linha reta no espaço. É sempre atual, e o fotômetro de máquina fotográfica se abre e imediatamente fecha, mas guardando em si o flash (LISPECTOR, 1998, p.17).

Também tenho que te escrever porque tua seara é das palavras discursivas (LISPECTOR, 1998, p. 11).

Hoje de tarde nos encontraremos. E não te falarei sequer nisso que te escrevo e que contém o que sou e que te dou de presente sem que o leias. Nunca lerás o que escrevo. *E quando eu estiver anotado o meu segredo de ser – jogarei fora como se fosse ao mar.* Escrevo-te porque não chegas a aceitar o que sou. Quando destruir as minhas anotações de instantes, voltarei para o meu nada de onde tirei tudo? (LISPECTOR, 1998, p.67, grifo meu).

Hoje acabei a tela que te falei: linhas redondas que se interpenetram em traços finos e negros, e tu, que tens o hábito de querer saber por que - e por que não interessa, a causa é matéria de passado – por que os traços finos e negros?[...] O que pinteí nessa tela é passível de ser fraseado em palavras? Tanto quanto possa ser implícita a palavra muda no som música (LISPECTOR, 1998, p. 11).

Toda a obra é atravessada por tais questionamentos, que são respondidos pela própria narradora, que parece se dirigir a alguém que faz parte do seu universo social ao mesmo tempo em que parece dialogar consigo mesma. E isso resulta numa distorção do quadro real de comunicação, porque ela tenta minimizar a significação objetiva do texto. Com efeito, isso se constitui num entrave para os leitores desavisados, que obedecem à voz discordante manifestada no fio discursivo que convida para um consenso.

É com alegria tão profunda. Aleluia grito eu [...] Porque ninguém me prende mais. Escuta: eu te deixo ser, deixa-me ser então (LISPECTOR, 1998, p. 24).

Mas ao amanhecer eu penso que não somos os contemporâneos do dia seguinte. Que o Deus me ajude: estou perdida. Preciso terrivelmente de você. Nós temos de ser dois. Para que o trigo fique alto. Estou tão grave que vou parar (LISPECTOR, 1998, p. 39).

[...] vou te fazer uma confissão (LISPECTOR, 1998, p. 31).

Esse grito de liberdade enunciado, no excerto acima, pelo autor na voz dissimulada do narrador, é um indício do fio condutor do jogo a ser jogado com o leitor. Ele sabe que necessita de interlocutores para compartilhar o dito. Em consequência, é possível recuperar – através alusão a esse interlocutor – indícios de um monólogo entremeado a uma carta-confissão.

4.2. A carta-confissão: um movimento de subversão do autor-modelo

A carta-confissão é um gênero que pressupõe um receptor, é particular, desfruta de liberdade quanto ao tratamento do assunto. Nela é comum transgressões à norma a depender do grau de intimidade existente entre os correspondentes. (Em alguns momentos, a narradora se dirige a um Tu e a um Você.). Além disso, nela deve conter um segredo, algo que perturba e precisa ser dividido. A narradora alude no texto a um segredo na passagem subsequente: “E quando eu estiver anotado o meu segredo de ser – jogarei fora como se fosse ao mar.” (LISPECTOR, 1998, p. 67). Observe-se que essa passagem é um caminho revelador do mistério, da confiança, do mais íntimo da narradora-pessoa a qual se utiliza do gênero para dividir nem que seja com o próprio papel algo que ela quer entender, fingindo compartilhar.

Ainda, esse gênero, geralmente, é escrito estimulado pela ausência do interlocutor, pode também ser escrito e não enviada, no simples processo de escrever, para extravasar, para exteriorizar o mais íntimo do ser, como faz a narradora no trecho: “[...] é por causa do mesmo segredo que faz escrever como se fosse a ti [...]” (LISPECTOR, 1998, p. 11).

Daí, afirmo que a narradora traça um jogo dubio, ambivalente, porque ao mesmo tempo em que parece monologar, parece também determinar um receptor com quem deseja compartilhar os seus segredos mais íntimos, o seu espaço privado. No gênero carta-confissão, o movimento do autor-modelo dentro do texto é subvertido, uma vez que a correspondência não chega ao destinatário, não obedece a algumas regras estruturais, tais como: a abertura ou saudação ao destinatário, e a despedida, a data, o remetente (“Escrevo para

ninguém [...]” (LISPECTOR, 1998, p. 75). Há apenas o assunto a ser compartilhado e um perfil do destinatário aludido no fio textual o qual parece participar da encenação.

É importante ressaltar que no início da obra, o autor-modelo deixa um espaço em branco antes de iniciar o texto, que provavelmente seria o espaço de saudação. Porém, isso serve ao intento do autor que busca a desconstrução de sentido e, por conseguinte, uma hibridização, confirmando que as regras coercitivas do gênero são intercambiáveis. Observe-se o que foi dito:

Há uma canção do amor deles que diz monotonamente o lamento que faço meu: por que te amo se não respondes? Envio mensagem em vão; quando te cumprimento tu ocultas a face; por que te amo se nem ao menos me notas?[...] Minha lengalenga é: que posso fazer por eles? Minha resposta é: pintar um afresco em adágio (LISPECTOR, 1998, p. 40).

Não é confortável o que te escrevo. [...] o que saberás de mim é a sombra da flecha que se fincou no alvo (LISPECTOR, 1998, p. 16).

No texto, há o desejo de estabelecer um diálogo, de romper o silêncio e mantê-lo ao mesmo tempo. Nesse sentido, há a criação de um novo gênero textual, que nos leva a uma definição mais profunda de carta. Ao imbricá-la ao monólogo, ultrapassa seu caráter habitual de mediar a distância entre dois interlocutores, já que é permeada pelas meditações interiores, como lembra com pertinência Bazerman (2006, p. 87-88), ao afirmar que “a carta [...] fornece um espaço transacional aberto, que pode ser especificado, definido e regularizado de muitas maneiras diferente”.

Não seria, portanto, a afirmação do autor e as evidências encontradas no texto um protocolo de leitura da obra? Na carta-confissão, há um vasculhar da consciência e seus desatinos refletem a representação de um presente – presente este tão imediato que nem sempre há uma maturação dos fatos. Analise:

Que estou fazendo ao *te escrever*? Estou tentando fotografar o perfume. (...) *Escrevo-te* sentada junto de uma janela aberta no alto de meu atelier. (...) *Escrevo-te* esse fac-símile de livro, o livro de quem não sabe escrever; mas é que no domínio mais leve da fala quase não sei falar. Sobre tudo falar-te por escrito, eu que me habituei a que fosses a audiência, embora distraída, de minha voz. Quando pinto, respeito o material que uso, respeito-lhe o primordial destino. Então quando *te escrevo respeito as sílabas* (LISPECTOR, 1998, p. 50, grifo nosso).

A presença do gênero carta-confissão é recuperada através da alusão que o signo *Escrever* pressupõe. Quem escreve quer comunicar direta ou indiretamente algo para um interlocutor específico. Assim, a dubiedade, a transição entre o monólogo e a carta foram resgatadas através dos pronomes *TE*, *TU*, *Tua*. Ambivalentemente, essa distorção apresenta-se como uma pista importante para a configuração do leitor proposto na obra, uma vez que a ambiguidade permite a manutenção do jogo de possibilidades. Seguindo esse horizonte ambíguo, no texto, o jogo da ambivalência do signo *escreve-te* indicia outro leitor, capaz de compreender e resgatar as pistas dadas no jogo alusivo. Porém, ambivalência não é resolvida. Permanece a inquietação. Escrevo-te remete a própria obra, ou escrevo-te indicia um receptor específico? Observe-se:

O que te escrevo não tem começo: é continuação (LISPECTOR, 1998, p.44).

Hoje de tarde nos encontraremos. E não te falarei sequer nisso que escrevo e que contém o que sou e que te dou de presente sem que o leias. Nunca leras o que escrevo. E quando eu tiver anotado o meu segredo de ser— jogarei fora como se fosse ao mar. Escrevo-te porque não chegas aceitar o que sou (LISPECTOR, 1998, p.67, grifo nosso).

Escrevo-te toda inteira e sinto um sabor em ser e sabor-a-ti é abstrato como o instante. É também com o corpo todo que pinto os meus quadros e na tela fixo o incorpóreo, eu corpo a corpo comigo mesma (LISPECTOR, 1998, p.10, grifo nosso).

Escrevo-te porque não me entendo (LISPECTOR, 1998, p. 26).

Vim te escrever. (LISPECTOR, 1998, p. 33).

Quero te escrever como quem aprende (LISPECTOR, 1998, p. 13).

No primeiro e no e segundo excertos, a narradora parece dirigir-se a um interlocutor que permeia seu universo circundante, quando afirma que vai encontrá-lo. Nesse caso, existe um indício de um relacionamento entre os interlocutores e que há uma troca linguística entre eles, troca aludida por meio de alguns questionamentos que a narradora acredita que seu interlocutor possivelmente fará. Contudo, o terceiro excerto parece confirmar a ambivalência, quando ela compara o processo de escrita com o da pintura. Nos últimos fragmentos, fica mais evidente a dubiedade da escrita.

Ainda, o gênero “carta-confissão monológica” é atravessado por crônicas. As crônicas são marcadas pela volta da narradora ao mundo exterior. O autor-modelo dá pistas dessa volta quando sinaliza que de vez em quando dará uma história para seus leitores (LISPECTOR, 1998, p. 31). Nesses instantes, ele é um prosador quando recupera através da memória social fatos ocorridos na realidade factual.

4.3. A crônica: mediação da memória-trabalho e da memória-sonho

A narradora genialmente apresenta para o leitor, em um dos seus momentos de reminiscência, o gênero discursivo crônica. Esse gênero, devido a sua gênese e a sua finalidade (publicação em jornal), é breve, é atual, marcado ao mesmo tempo pela objetividade, porque tem de passar uma informação sobre um fato real, um acontecimento trivial e também é marcado pela subjetividade, na medida em que apresenta uma recriação do fato relatado, do cotidiano por meio da fantasia, da metaforização e da cosmovisão do enunciador. E ainda, porque está em foco a atividade mnemônica do sujeito que resgata e registra acontecimentos do mundo da insignificância, da indiferença, do esquecimento através de um testemunho autorizado.

De outro modo, a crônica, híbrida desde sua gênese, condensa o acontecimento trivial e o lirismo. Nesse caso, há uma fusão do histórico com o ficcional, do historiador e do ficcionista, que contraditoriamente, mantém suas especificidades. Há uma flutuação entre o evento e o estado de espírito do enunciador nesse tipo de comunicação. E eu diria que o enunciador é um “historificcionista”, que para escrever precisa necessariamente remontar a matéria factual, banal e mesclá-la ao devaneio e a emoção através da memória discursiva.

Além desses princípios, a crônica dissimula seu tom de notícia, através da presença da primeira pessoa do singular e do discurso autônomo. O enunciador afetado pela memória-trabalho e pela memória-sonho fornece ao sujeito leitor sua realidade enquanto sistema de evidências e de significação que devem ser percebidas, aceitas e experimentadas por ele. E nesse movimento de ir vir e devir o sujeito-enunciador também se constitui, revela-se, e revela o outro que o

atravessa. Partindo disso, o sujeito denuncia sua visão de mundo, a sua intenção, a situação que gerou a enunciação e o universo social do qual ele faz parte, o intradiscurso e o interdiscurso através da metáfora do real.

Entretanto, na crônica, o “eu”, que fala, compartilha idéias, experiências com seus enunciatários, dissimula a existência desse outro que entrecorta e constitui seu discurso, através do evento testemunhado e recriado para aqueles que têm visto eventos semelhantes. Na crônica, o eu é “dono exclusivo” do seu dizer, que baseado em fatos vividos, experimentados, ou observados confere ao enunciator o estatuto de autoria, de patenteador do dito, já que a reconstituição do fato é feita por uma testemunha autorizada. É como se a reflexão feita, a partir do fato relatado, fosse uma descoberta original do enunciator.

O tom coloquial da linguagem é uma tentativa de representar o fato como ele realmente aconteceu. O autor, estrategicamente, em meio à orgia de palavras, apresenta uma crônica quando a lembrança de uma cena banal da narradora reflete a memória de uma mulher que acredita que o amor é capaz de tornar fortes os laços de vida. Leia-se:

Sei da história de uma rosa. Parece-te estranho falar em rosa quando estou me ocupando com bichos? Mas ela agiu de um modo tal que lembra os mistérios animais. De dois em dois dias eu comprava uma rosa e colocava-a na água dentro da jarra feita especialmente estreita para abrigar um longo talo de uma só flor. De dois em dois dias a rosa murchava e eu a trocava por outra. Até que houve determinada rosa. Cor-de-rosa sem corante ou enxerto, porém do mais vivo rosa pela natureza mesmo. Sua beleza alargava o coração em amplidões. Parecia tão orgulhosa da turgidez de sua corola toda aberta e das próprias pétalas que era com uma altivez que se mantinha quase ereta. Porque não ficava totalmente ereta: com graciosidade inclinava-se sobre o talo que era fino e quebradiço. Uma relação íntima estabeleceu-se intensamente entre mim e a flor: eu a admirava e ela parecia sentir-se admirada. E tão gloriosa ficou na sua assombração e com tanto amor era observada que se passavam os dias e ela não murchava: continuava de corola toda aberta e túmida, fresca como flor nascida. Durou em beleza e vida uma semana inteira. Só então começou a dar mostras de algum cansaço. Depois morreu. Foi com relutância que a troquei por outra. E nunca a esqueci. O estranho é que a empregada perguntou-me um dia à queima roupa: “e a aquela rosa”? Nem perguntei qual. Sabia. Esta rosa que viveu por amor longamente dado era lembrada porque a mulher vira o modo como eu olhava a flor e transmitia em ondas a minha energia. Intuíra cegamente que algo se passara en-

tre mim e a rosa. Esta – deu-me vontade de chamar de “joia da vida”, pois chamo muito as coisas – tinha tanto instinto de natureza que eu e ela tínhamos podido nos viver uma a outra profundamente como só acontece entre bichos e homem (LISPECTOR, 1998, p. 47).

Na crônica acima entremeada aos gêneros carta e monólogo, a narradora se apropria de um acontecimento trivial, banal, matamorfosea em lembranças do cronista, por conseguinte, reflete a essencialidade desse acontecimento e de si própria. Nesse momento, a narradora mostra um pedaço de si mesma, se define em parte, por consequência, define o receptor, constituindo, dessa forma, um modo específico de enunciar.

O gênero discursivo crônica pode ser ainda percebido a partir de outros traços linguístico, como a presença de um “eu”, através do tom coloquial com que transmite a informação: a acessibilidade da linguagem, a brevidade do relato, a facilidade de leitura. Quando o leitor sente-se seguro, ela o desestabiliza, através de outro gênero.

4.4. A lenda: um trabalho com memória discursiva

As lendas, nascidas a partir de atos de fala cotidianos comuns como contar/relembrar, são gêneros discursivos que têm como motor geratriz a compreensão da realidade factual e circundante, da existência humana, de fenômenos da natureza. Tem a função de manter, no imaginário coletivo de um povo, valores identitários e ideológicos que são regularizados através da transmissão oral ou escritos por testemunho autorizado.

A transmissão das idéias e valores é matizada na memória por meio de uma história em que seres humanos ou não são submetidos às intempéries da natureza. Nas histórias, o sobrenatural e o humano quase sempre se comunicam e as personagens, frequentemente, possuem poderes de encantamento. Mas é o narrador quem dá a dimensão mítica e fantástica, já que é uma atividade mnemônica que, através do devaneio, medeia e mantém uma visão de mundo de uma comunidade. Observe como a narradora deflagra isso:

Tenho de interromper porque – Eu não disse? eu disse que um dia ia me acontecer uma coisa? Pois aconteceu agora mesmo. Um homem chamado João falou comigo pelo telefone. Ele se criou no fundo da Amazônia. E diz que lá corre a lenda de uma planta que fala. Chama-se ta-

já. E dizem que sendo mistificada de um modo ritualística pelos indígenas, ela eventualmente diz uma palavra. João me contou uma coisa que não tem explicação: uma vez ele entrou tarde da noite em casa e quando estava passando pelo corredor onde estava a planta ouviu a palavra “João”. Então pensou que era sua mãe o chamando e respondeu: já vou. Subiu, mas encontrou a mãe e o pai ressonando profundamente (LISPECTOR, 1998, p. 55).

Os personagens são submersos num universo particular. A história contada alude sempre a um espaço geográfico específico, a um lugar de interação entre quem conta e quem ouve ou lê. Como tem em sua gênese a oralidade, possuem variadas versões a depender da intuição e da memória do enunciador. No trecho da obra supracitado, a narradora alude a uma lenda da Amazônia e ao mesmo tempo carrega-a da memória-sonho, porque o ato de rememorar é atravessado pela subjetividade do enunciador. Daí, ela acrescenta alguns elementos, elimina outros, por falha na memória ou por esquecimento. Assim, a unidade do texto – a lenda “Tamba-tajá” entremeada à história do amazonense João – por conta disso, apresenta, na verdade, uma variação da lenda que povoa o imaginário do povo amazônico.

Ainda, em contrapartida à crônica, o sujeito que se inscreve e se constitui nessa atividade mnemônica é declaradamente assujeitado, porque ele fala a partir de outro que o atravessa e que é recuperado pela ação de rememorar. Aqui, o “eu” se oculta, quando se mascara através do outro, o “ele”. Na lenda, a narradora estrategicamente deflagra seu assujeitamento, o discurso do outro que a constitui que a perpassa, porque o gênero discursivo lenda se constitui sempre a partir do já-dito. Ela sabe que é esse já-dito que possibilita todo dizer.

Dessa forma, o sujeito-narrador no romance se configura em uma pluralidade de sujeitos a partir de cada enunciação. O sujeito que se constitui no romance necessita forjar conceitos para engendrar-se, apresentando-se, com isso, multifacetado, diferente e ao mesmo tempo uno. Não seria, então, um indício da hibridização dos gêneros?

5. A hibridização como uma instrução de leitura

A hibridização indiciada na obra apresenta-se sob a forma de uma fala dissimulada de uma narradora-personagem, um único *eu*

que fala, porém estão interseccionados vários enunciados, vários modos de falar, vários estilos, várias linguagens, perspectivas semânticas e axiológicas diferentes. Entretanto, não há uma linha fronteira formal, sintática que separe as vozes, a composição delas acontece dentro de um único sistema sintático. Cabendo ao leitor observar e recuperar essas vozes dentro do fio discursivo.

Essas observações indiciam um tipo de leitor que o autor exige como colaborador. O desrespeito a coerência formal do romance tradicional, a sondagem psicológica, o uso da primeira pessoa e o hibridismo apresentado pelo autor são estratégias que podem confundir o leitor ingênuo. Uso estratégico da função expressiva monológica é uma tentativa de confundi-lo, uma vez que este acredita que a voz enunciada em primeira pessoa é a voz solitária do autor empírico.

Assim, o imbricamento é evidenciado pela linguagem, que no romance representa e é representada mediante o discurso e as vozes dialetais, culturais, religiosas, filosóficas coexistentes em uma dada realidade. Cada voz representa um campo discursivo e consequentemente, a posição ideológica do autor frente ao objeto de sentido. Os campos discursivos evocados pelo autor através da representação das linguagens constroem um universo discursivo que precisa ser recuperado através da alusão, pelo leitor numa atividade responsiva ativa de construção de sentido, porquanto essas vozes são pistas e instruções que o orientam para uma determinada compreensão do objeto estilizado.

Na obra, o autor, que busca a anarquia literária, o não sentido, indicia à hibridização, através do sujeito que narra, do tempo-espço e conseqüentemente do gênero romance, pela facilidade de combinação com outros gêneros – (monólogo, carta-confissão, crônica, poesia e lenda) na tentativa de levar o leitor a um espaço outro, ilógico, irracional, de liberdade absoluta. Leia a forma híbrida desse conto popular:

Sei história passada, mas que se renova já. O ele contou-me que morou durante algum tempo com parte de sua família que viva em uma pequena aldeia num vale dos altos Pirineus Nevados. No inverno os lobos esfaimados desciam das montanhas até as aldeias a farejar presa. Todos os habitantes se trancavam atentos em casa a abrigar na sala ovelhas e cavalos e cães e cabras, o calor humano e animal – todos alertadamente a

ouvir o arranhar das garras dos lobos nas portas cerradas. A escutar. A escutar. (...) Estou melancólica (LISPECTOR, 1998, p.46, grifo meu).

O autor modelo aparece para dar as instruções antes de começar a contar a história. O conto apresenta alguns componentes linguísticos discursivos dessa narrativa, tais como: a apresentação, a complicação e o clímax. No momento do desfecho, a narradora volta para si mesma, para o monólogo e deixa o leitor num só clímax. A narradora é quem melhor diz da hibridização:

Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais (LISPECTOR, 1998, p. 13).

Este é um exercício de vida sem planejamento. (p. 22)

Não conheço a proibição. E minha própria força me libera [...] (LISPECTOR, 1998, p. 37).

Eu quero a experiência de uma falta de construção. Embora este meu texto seja atravessado de ponta a ponta por um frágil fio condutor [...] (LISPECTOR, 1998, p. 25).

Para me interpretar e formular-me preciso de novos sinais e articulações novas em formas que se localizam aquém e além de minha própria história humana. Transfiguro a realidade e então a realidade, sonhadora e sonâmbula me cria (LISPECTOR, 1998, p. 21, grifo meu).

Se a análise feita no trabalho não for indício suficiente para evidenciar a hibridização como uma regra do jogo, eu me valho das pistas deixadas pelo autor-modelo. Estes trechos são alguns dos vários que perpassam a obra e que se constituem em orientação aludida no fio textual pelo autor. Ele deflagra o jogo quando enuncia que o gênero não o pega mais. Então, o processo de entrecruzamento e hibridização, nesse sentido, é uma regra do jogo alusivo traçado pelo autor modelo e pelo leitor-modelo.

Porém, segundo Bakhtin (1997), toda enunciação é mediada por um gênero. Nenhum sujeito consegue interagir de outro modo. Então, o autor-modelo, ao hibridizar ou desconstruir, vai conceber um modo singular de enunciação que está perpassado pelo outro que o gerou. Conforme lembrado no trecho acima, o autor-modelo reconhece que esse aspecto é inerente ao uso da linguagem apesar de tentar negá-lo. Nessa concepção, é esse outro que permite, através da memória, do intradiscurso, do interdiscurso e da intertextualidade, categorias da alusão, a reconstituição do sentido.

6. Considerações finais

O processo de hibridização é um fenômeno que revela umas das leis de constituição do sistema de geração de gêneros. Sua natureza híbrida permite, sobretudo, compreender e significar as práticas linguageiras que mediam a interação verbal. Nessa premissa, entender a natureza híbrida dos gêneros é perceber como se dá a presença do Outro e do Mesmo, e como estes impulsionam todo processo de significação e interação entre os sujeitos históricos. Essa discussão precipita-se, portanto, para as práticas de produção e recepção, uma vez que se tem o entendimento de que elas não são puras, imutáveis, mas respondem às condições de um tempo, de lugares, de ideologias, de interesses de homens em posições de poder, e, principalmente, dizem respeito à percepção de um sujeito histórico situado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros discursivos. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo; Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. 4 ed. São Paulo: Unesp. 1998.
- BAZERMAN, Charles. Cartas e a base social de gêneros diferenciados. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- ECO, Umberto. *Leitura do texto literário: Lector in Fabula*. A cooperação interpretativa no texto literário. Lisboa: Presença, 1979.
- _____. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- _____. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. *Elementos de linguística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1996.

TORGA, Vânia Lúcia Menezes. *O movimento de sentido da alusão: uma estratégia textual da leitura de Ler e Escrever e Fazer conta de cabeça de Bartolomeu Campos Queiroz*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.

**O TRATADO DE GLOSSOLOGIA
DE ANTÔNIO FERRÃO MUNIZ DE ARAGÃO
E A SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA OS ESTUDOS FILOLÓGICOS**

Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS)
rcrqueiroz@uol.com.br

O caráter fundamental da filosofia é tomar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis cuja descoberta precisa e cuja redução ao menor número possível constituem o objetivo de todos os nossos esforços, considerando como absolutamente inacessível e vazia de sentido para nós a investigação das chamadas causas, sejam as primeiras sejam as finais. (COMTE, 1983, p. 7).

1. Introdução

Antônio Ferrão Muniz de Aragão, filho do Barão de Itapororocas, estudou em Paris e Londres, tendo sido, talvez, o terceiro aluno brasileiro de Auguste Comte, de quem recebeu influências do Positivismo. Como bibliotecário da Biblioteca Pública da Bahia, e com todos os reflexos dos conhecimentos adquiridos na Europa, publicou, entre os anos de 1878 a 1883, em três volumes, uma obra intitulada *Catalogo Geral das Obras de Sciencias e Litteratura que contem a Biblioteca Publica da Provincia da Bahia*, na qual consta, no primeiro volume, a *Classificação Methodica e Encyclopedica dos Conhecimentos Humanos*. Dentro das Ciências Históricas estariam a *Ethnologia*, subdividida em *Ethnologia* e *Glossologia*, e *Historia*, subdividida em *Statistica* e *Historia*. Aqui nos interessa a *Glossologia*, definida como sendo a ciência que estuda a história das línguas faladas antigamente e atualmente. Antônio Ferrão Muniz de Aragão subdividiu a *Glossologia* em *Glossologia Geral* e *Glossologia Especial*. A primeira parte tem por objeto o estudo comparado das línguas: sua classificação metódica e a história da origem e formação (incluindo os dialetos). Subdivide-se em *Glossographia* e *Glossogenia*. Antônio Ferrão Muniz de Aragão deixou manuscrito um tratado

sobre Glossologia, o qual se encontra no Instituto Histórico e Geográfico da Bahia. Assim, propõe-se, neste trabalho, a edição dos seus manuscritos autógrafos contendo toda a sua descrição da *Glossologia* e *Philologia*, escrita em dois volumes, em tinta azul, em papel de linho tipo ofício, em dois volumes, datados de 1873.

2. A edição da obra de Antônio Ferrão Muniz de Aragão

2.1. Descrição da obra impressa

O primeiro volume pode ser assim descrito: *Catalogo Geral das Obras de Sciencias e Litteratura que contem a Biblioteca Publica da Provincia da Bahia*, organizado pelo Bibliothecario Antonio Ferrão Muniz. 1º volume. Bahia: Typographia Constitucional, 1878. O primeiro volume é composto por 540 páginas, seguidas por um quadro com a classificação das ciências, mais 4 páginas de erratas, mais 50 páginas das memórias de Antonio Muniz Sodré de Aragão, filho de Antonio Ferrão.

O segundo volume: *Catalogo Geral das Obras de Sciencias e Litteratura que contem a Biblioteca Publica da Provincia da Bahia*, organizado pelo Bibliothecario Antonio Ferrão Muniz. 2º volume. Bahia: Typographia Constitucional, 1880. O segundo volume é composto por 314 páginas, seguidas pelo índice do 2º Tomo, indo até a página 320. Neste volume são listadas as obras relativas às matemáticas.

O terceiro volume: *Catalogo Geral das Obras de Sciencias e Litteratura que contem a Biblioteca Publica da Provincia da Bahia*, organizado pelo Bibliothecario Antonio Ferrão Muniz. 3º volume. Bahia: Typographia Constitucional, 1883. O terceiro volume é composto por 311 páginas, seguidas por um quadro com as falas de presidentes de províncias e mais o índice do 3º Tomo, indo até a página 315. Neste volume são listadas as obras relativas às ciências noológicas.

2.1.1. *Conteúdo da Obra Impressa*

Para Antônio Ferrão Muniz de Aragão, a *Sociologia Concreta* seria a área das ciências históricas, fazendo parte, portanto, de seu campo de ação a *Ethnologia* e a *Historeologia*. Dentro das Ciências Históricas estariam a *Ethenologia*, subdividida em *Ethnologia* e *Glossologia*, e *Historia*, subdividida em *Statistica* e *Historia*. Aqui nos interessa a *Glossologia*, definida como sendo a ciência que estuda a história das línguas faladas antigamente e atualmente.

Antônio Ferrão Muniz de Aragão subdividiu a *Glossologia* em *Glossologia Geral* e *Glossologia Especial*. A primeira parte tem por objeto o estudo comparado das línguas: sua classificação metódica e a história da origem e formação (incluindo os dialetos). Subdivide-se em *Glossographia* e *Glossogenia*. A primeira trata da gramática comparada de todas as línguas e a segunda, da origem e formação. Para Antônio Ferrão Muniz, a primeira trouxe resultados importantes, “[...] derramando muita luz sobre toda a história da humanidade.”

Para Antônio Ferrão Muniz de Aragão a *Glossogenia* é a ciência que tem por objeto o estudo da origem e formação das línguas: sua filiação e suas relações com as raças humanas. Assim, esta ciência deve tratar da questão da unidade e pluralidade das línguas primitivas, o que envolve a unidade e a pluralidade da espécie humana, embora esta pode ter tido uma origem e as línguas terem origens diversas.

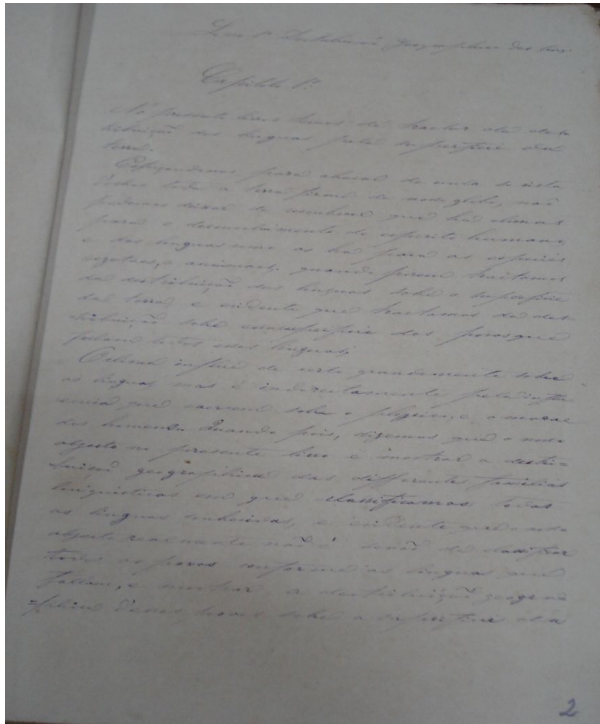
Em geral cada typo ethnologico, tem o seu typo linguistico especial, e a classificação dos homens pelas raças, corresponde com a classificação das linguas que fallam. Mas esta regra apresenta algumas excepções: alguns povos de raças differentes, fallam linguas da mesma familia, e ás vezes povos da mesma raça fallam linguas mui differentes. (MUNIZ DE ARAGÃO, 1878, p. 367)

A *Glossologia Especial*, Antônio Ferrão Muniz de Aragão descreve como sendo a parte que trata do estudo especial de cada língua: as gramáticas e os vocabulários particulares. Esse estudo dá origem a uma vasta ciência cujos nomes podem ser Lexicologia, Filologia, etc. O estudo da etimologia das palavras estaria relacionado a esta ciência. “A Ethmologia, e a Glossologia são duas sciencias que servem de base, e de introduccão a todas as sciencias historicas, e de erudição.” (MUNIZ DE ARAGÃO, 1878, p. 368)

As informações até aqui apresentadas constam da sua obra publicada, no entanto, há um vasto material autógrafo. Propõe-se, então, a edição dos manuscritos autógrafos contendo toda a sua descrição da *Glossologia* e *Philologia*.

2.2. Descrição da obra manuscrita

Manuscritos em dois volumes, em tinta azul, em papel de linho tipo ofício, datados de 1873. Este material se encontra no Instituto Geográfico e Histórico da Bahia – IGHB, em caixa arquivo n. 6, constando como Autógrafos de Antonio Ferrão Moniz.



Manuscrito autógrafo de Antonio Ferrão Muniz de Aragão:
Livro 1º Distribuição Geographica das linguas. Capítulo 1º. Fólio 5r.
Fonte: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia

Sobre *Glossologia*, há dois tomos, datados de 1873. Tomo 1º a) Glossogenia; Tomo 2º Glossologia e Philologia.

Pode-se descrever este material da seguinte maneira: Manuscritos em tinta azul, bom estado de conservação, em papel de linho, tamanho ofício, em dois volumes: o primeiro contendo 182 fólhos recto e verso. Antecedem aos fólhos duas folhas de guarda, datiloscritas, em tinta azul, com o seguinte conteúdo:

	Autographos de Antonio Ferrão Moniz Glossologia Tomo 1º a) Glossogenia Tomo 2º Glossologia e Philologia 1873	
	<u>Antonio Ferrão Moniz</u>	- 1 -
	<u>Glossologia</u>	
	<u>1873</u>	
	<u>Índice</u>	
	<u>Tomo I</u>	
<u>SECÇÃO 2ª</u>	Glossogenia	
	Introdução	1
<u>LIVRO 1º</u>	Distribuição Geographica das linguas	2
Cap. 1º	Noções Geraes	2
Cap. 2º	Linguas Monosylabicas	16
Cap. 3º	das linguas de aglutinação	33
Art. 1º	Classe das linguas Turanianas	34
Art. 2º	Classe das linguas Atonicas	77
Art. 3º	Classe das linguas Holophosticas	84
Cap. 4º	Linguas de Flexão	99
	semitas	101
	aryanas	117
Cap. 5º	Geographia linguistica	161
<u>LIVRO 2º</u>	Glossogenia	
Cap. 1º	Introdução	177
Cap. 2º	Origem da linguagem fallada	178
Cap. 3º	Desenvolvimento da linguagem fallada	179
Cap. 4º	Origem da escripta	180
Cap. 5º	Desenvolvimento da escripta	181
<u>PARTE 2º</u>	Glossologia Especial	
	Introdução	182

2.2.1. Edição do Fólio 5r

5r

Livro 1º Destribuição Geographica das linguas

Capitolo 1º

No presente livro temos de tractar da des=tribuição das linguas pela superficie da terra.

Esforçadamente para abraçar de uma so vista d'olhos toda a terra firme de nosso globo, não podemos deixar de reconhecer que ha climas para o desenvolvimento do espirito humano, e das linguas como as ha para as especies vegetaes, e animaes, quando porem tractamos da destribuição das linguas sobre a superficie da terra, e evidente que tractamos da des=tribuição sobre essa superficie das pessoas que fallam todas essas linguas.

O clima influe de certo grandemente sobre as linguas, mas é indirectamente pela influe=encia que exercem sobre o physico, e o moral dos homens. Quando pois, dizemos que o nosso objecto no presente livro é mostrar a destri=buição geographica das differentes familias linguisticas na qual classificamos todas as línguas conhecidas, e evidente que o nosso objecto realmente não é senão de classificar todos os povos conforme as linguas que fallam, e mostrar a destribuição geogra=phica d'esses povos sobre a superficie da

2

3. Contribuições de Antônio Ferrão Muniz de Aragão para os estudos filológicos

As concepções de Antônio Ferrão Muniz de Aragão foram feitas à luz da teoria Positivista de Augusto Comte, a qual preconizava uma interpretação das ciências e uma classificação do conhecimento associadas a uma ética humana radical.

Em plena segunda metade do século XIX, na Bahia, ao escrever seus textos sobre vários assuntos: matemática, sociologia, história, etimologia, glossologia, filologia, dentre outros, Antônio Ferrão Muniz de Aragão estabelecia seu sistema universal dos conhecimentos humanos.

Em relação aos estudos filológicos, entendidos por Antônio Ferrão Muniz como sendo voltados para a origem e a formação das línguas e que estão contidas na obra manuscrita, são assim caracterizados por ele:

[...] as hyphoteses que podemos fazer sobre a criação da linguagem, e das linguas são as seguintes: 1º, a linguagem é um phenomeno primitivo, e natural ao homem que falla [...] 2º a lingua é uma invenção feita pelos homens em sociedade, e dada inteiramente a convenções, 3º a linguagem foi revelada por Deus de um modo sobrenatural, e 4º a linguagem é o resultado de uma faculdade primitiva de compreensão de que o homem é dotado, modificado depois pela razão [...]

Contudo, a hipótese adotada por Antônio Ferrão Muniz é a de que as línguas dependem do caráter físico e moral dos homens que as falam. Ele considerava que as línguas podem ser distribuídas em famílias linguísticas e que estas podem ser reunidas em grupos maiores de acordo com suas analogias. Ele classificou as línguas em três grandes grupos linguísticos: línguas monossilábicas, línguas de aglutinação e línguas de flexão.

O século XIX é marcado pela aplicação do método comparativo aos estudos sobre a origem e filiação linguísticas. Foram os filólogos comparatistas que demonstraram, pela primeira vez, a existência da família indo-europeia. O método comparativo foi usado largamente durante todo o século XIX, embora tenha recebido críticas. No entanto, é muito válido na reconstrução de formas antigas de uma língua, tendo como base os indícios oferecidos por outras línguas da mesma família.

4. *Considerações finais*

Antônio Ferrão Muniz de Aragão associava o estudo da linguagem e das línguas ao caráter físico e moral dos homens que as falam. A ele interessava os problemas relativos à origem da linguagem, da formação das línguas, suas relações com as raças humanas e sua distribuição geográfica sobre a Terra. Seu objetivo maior era mostrar a classificação linguística atrelada à distribuição dos povos e suas línguas. Sua contribuição para os estudos filológicos se deve justamente a isso. Deve-se ressaltar que muito do que escreveu está superado por outras teorias, mas trazer o que trouxe ao cenário baiano do final do século XIX foi de fundamental importância, principalmente por causa do fato de ter sido diretor da biblioteca pública, fazendo disso sua ação cotidiana em prol do crescimento intelectual do povo baiano e brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRETER, Fernando Lázaro. *Diccionario de términos filológicos*. 3. ed. corrig. Madrid: Gredos, 1990.

CATALOGO GERAL DAS OBRAS DE SCIENCIAS E LITTERATURA QUE CONTEM A BIBLIOTECA PUBLICA DA PROVINCIA DA BAHIA, organizado pelo Bibliothecario Antonio Ferrão Muniz. 1º volume. Bahia: Typographia Constitucional, 1878.

CATALOGO GERAL DAS OBRAS DE SCIENCIAS E LITTERATURA QUE CONTEM A BIBLIOTECA PUBLICA DA PROVINCIA DA BAHIA, organizado pelo Bibliothecario Antonio Ferrão Muniz. 2º volume. Bahia: Typographia Constitucional, 1880.

CATALOGO GERAL DAS OBRAS DE SCIENCIAS E LITTERATURA QUE CONTEM A BIBLIOTECA PUBLICA DA PROVINCIA DA BAHIA, organizado pelo Bibliothecario Antonio Ferrão Muniz. 3º volume. Bahia: Typographia Constitucional, 1883.

COMTE, Augusto. *Discurso sobre o espírito positivo*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

CRYSTAL, David. *Dicionário de linguística e fonética*. Tradução e adaptação de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. Direção e coordenação geral da tradução: Prof. Dr. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1993.

KOOGAN / HOUAISS. *Enciclopédia e dicionário*. Rio de Janeiro: Delta, 1994.

**O VERBO ÁRABE:
UM MODELO DO TRATAMENTO LEXICOGRÁFICO
A PARTIR DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA**

Elias Mendes Gomes (USP)
eligomes@usp.br

As evidências apontam que a ascensão da língua árabe ao plano de língua mundial está intrinsicamente ligada à elevação do Islamismo a uma das grandes religiões mundiais. Antes do advento do Islã, a língua árabe era falada por somente algumas tribos na Península Arábica. Essa situação foi alterada quando o governo islâmico, centrado nas mãos dos primeiros califas, conquistou e expandiu as fronteiras árabes em direção oeste (até a atual Tunísia), norte (até a atual Turquia) e leste (Pérsia).

A expansão territorial continuou com os califados Omíada (661-750) e Abássida (750-1258), corroborando a hegemonia árabe. Braswell (1996, p. 45) atesta esse fato ao relatar:

Quando os mongóis saquearam Bagdá em 1258 tendo em vista por um fim ao Califado Abássida lá, a civilização islâmica tinha sido estruturada em teologia, jurisprudência e ciência; e o árabe era falado da Espanha à Índia.

Esposito (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] ‘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 tendo por base o texto do Alcorão, as poesias da era pré-islâmica, e o falar beduíno (HOLES, 2004). Essa materialização da gramática árabe em um registro escrito forneceu um paradigma inalterável para os futuros, filólogos, gramáticos, e linguistas. Jacque-

mond (2006) assim resume o labor dos primeiros sistematizadores da língua árabe:

É a língua da poesia pré-islâmica e do Alcorão, que os gramáticos e os lexicógrafos árabes vão fixar, nos dois primeiros séculos do Islã, por meio de um trabalho de compilação, de padronização e de teorização linguística de uma amplitude até então sem precedente.

Ainda nos séculos VII e VIII AD, 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 derrocada da Dinastia Abássida (1258) e o consequente período caótico que seguiu em seu encalço, incapacitou o funcionamento adequado da estrutura governamental e culminou na instauração do *Império Otomano*. Depois da queda de Constantinopla (1453), os turcos, que gradualmente haviam conquistado as províncias islâmicas da Ásia Central, Oriente Médio e Egito, fundaram esse império, e se tornaram o maior poder político na região. A língua árabe continuou como a língua litúrgica desses povos, e em vários lugares, a língua de comunicação diária, mas seu status como linguagem da política e administração foi transferida para o turco.

Essa situação predominou até a *Renascença Árabe*, quando os árabes ganharam sua independência política do domínio turco e restabeleceram o árabe como a língua nacional de seus novos países. De acordo com El-Khafaifi (1985) e Sawaie (2000) um dos fatores que instigou a Renascença Árabe, foi a expedição liderada por Napoleão em 1799 que, embora de curta duração, introduziu o mundo árabe à imprensa e assim, pela primeira vez, o conhecimento nos diversos domínios da ciência passou a estar disponível ao cidadão comum. Como resultado desse contato com o Ocidente, e o posterior contato com as potências européias através da colonização, o mundo árabe abriu-se para um “diálogo” com o Ocidente, particularmente durante o reinado de Muhammad ʿalī (1805-1848), quando vários estudiosos e eruditos árabes foram enviados à Europa a fim de estudarem as novas idéias e pensamentos originados pelo Iluminismo.

Esse contato se intensificou e paulatinamente se tornou bilateral, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Os países árabes,

não mais colônias das potências européias, passaram a ser importantes parceiros nas políticas econômicas do mundo ocidental, tanto como compradores de bens e produtos quanto fornecedores de matéria prima, notavelmente o petróleo. Esse “acercamento” de relações despertou no Ocidente um interesse maior pela língua e cultura árabe.

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.

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 diglôssica, 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. A língua árabe e a função do verbo

A língua árabe é um membro do subgrupo “semítico” do tronco afro-asiático de línguas, juntamente com o hebraico e o aramaico (dentre outras). As línguas semíticas se enraizaram e floresceram no Mediterrâneo, especialmente nas regiões que circundavam os rios Tigre e Eufrates e na área costeira do Levante. O ancestral comum de todo o desdobramento linguístico semítico é chamado pelos especialistas de “Protossemítico” e, embora não se saiba com exatidão a localização geográfica onde essa vertente floresceu, alguns estudiosos acreditem que esta foi originária da África Oriental, provavelmente na área que hoje corresponde à Somália e Etiópia (O’LEARY, [1923] 2000).

O protossemítico tem sido bastante pesquisado, e baseado em reconstruções, os linguístas recobram muitos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos dessa matriz linguística. De acordo com Cyril Aslanov (2010), *ad. tempora*, esses estudos mostraram que nem todas as variedades semíticas preservou, na mesma proporção, as características presentes no protossemítico. De fato, muitos linguístas consideram a língua árabe a mais atrelada à língua originadora do que qualquer outra variedade semítica moderna.

Jacquemond (2006) advoga que a vertente oral do árabe, como desdobramento do protossemítico, formou-se um século antes do advento do cristianismo; enquanto que como vertente escrita apareceu ainda nos primeiros séculos da era cristã, com um alfabeto derivado do nabateu, uma forma do aramaico.

A principal razão para se enfatizar o relacionamento entre a língua árabe e o aramaico se dá pelo fato de que a primeira evidência epigráfica do árabe foi uma lápide que marca a localização do mausoléu de Imru’u l-Qays b. ‘Amr no alfabeto aramaico. Essa lápide, conhecida como a *Inscrição de Namarah*, foi descoberta por René Dussaud e Frédéric Macler em 1901, em uma região localizada cerca de cem quilômetros de Damasco. A lápide é datada de 223 da era de Bostra, que segundo arqueólogos, é equivalente a 328 DC. Bellamy (1985) examinou o epitáfio e chegou a conclusão de que o vocabulário e a sintax do registro é virtualmente idêntica à forma clássica do árabe codificado no Alcorão, com poucas exceções, como “bar” em vez de “ibn”, um item lexical claramente aramaico. Um grande lega-

do dessa descoberta foi que o registro escrito mais antigo da língua árabe datava de 512 DC, o achado da *Inscrição de Namarah* retrocedeu para quase dois séculos o primeiro testemunho epigráfico árabe.

Como mencionado anteriormente, as escolas filológicas fundadas no período que inaugurou a hegemonia árabe, organizaram a gramática árabe. Seus filólogos e gramáticos dividiram a língua em três partes: substantivo, verbo e partículas (que incluem os advérbios, preposições, pronomes, etc.). 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 (ELAMRANI-JAMAL, 1983). Esse parecer tem sido aceito por muitos arabistas no decorrer da história, tais como Wright ([1859] 1995), Haywood e Nahmad (1995), e Cowan (2006).

Quando as línguas semíticas (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 infixos inseridos à esse radical dão origem a novos termos (sejam eles verbos ou substantivos) frequentemente relacionados à 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 trígama KaTaBa significa “ele escreveu”. Por convenção essa estrutura é usada como a forma canônica do verbo, que equivale ao infinitivo nas línguas do tronco indo-europeu.

Convencionou-se entre os arabistas listar as modificações ocorridas no radical do verbo com numerais romanos. Essa mudança acarreta novas nuances de sentido aos verbos. No árabe clássico são categorizadas quinze formas verbais (I-XV). Em árabe padrão moderno (APM) somente dez dessas formas são comuns. As XI-XV são de raríssimas ocorrências. Entretanto, nenhum verbo apresenta con-

jugação em todas as formas. Uma breve descrição dessas nuances pode ser vista no trabalho de Gaudefroy-Demombynes e Bachère (1952) que, baseados na morfologia e semântica geral dos verbos, classificaram as mencionadas gradações dessa maneira:

Radical Base: CvCvCv	Forma I
Radicais Factitivo ¹ -Causativos	Formas II, III, IV
Radicais Reflexivo-passivos	Formas V, VI, VII, VIII, X
Radicais para cores e defeitos	Forma IX

Como ilustração para essa classificação, observe o seguinte verbo /K-T-B/:

- I. /KaTaBa/ – “escrever”
- II. /KaTTaBa/ – “fazer alguém escrever”
- III. /KāTaBa/ – “corresponder com alguém”
- IV. /’aKTaBa/ – “ditar”
- V. Esta forma não ocorre com o radical /KTB/
- VI. /taKāTaBa/ – “corresponder um com outro”
- VII. /’inKaTaBa/ – “assinar” (jornal, revista etc.)
- VIII. /iKtaTaBa/ – “copiar”
- IX. Esta forma não ocorre com o radical /KTB/
- X. /’istaKTaB/ – “fazer uma cópia [para si]”

O verbo em árabe é complexo, mas é altamente regular e sí-métrico. Os antigos gramáticos árabes que formularam suas hipóte-ses baseados essencialmente em noções matemáticas e, firmados em observação, comparação e generalização dos paradigmas, eles de-senvolveram o conceito de /qiyas/ (molde, paradigma) da derivação. Todo radical árabe tem em seu âmago o mesmo potencial para deri-vação e geração de novos vocábulos.

¹ Dubois et al. (1973, p. 260), explicam que o factitivo é uma forma do aspecto do verbo na qual está envolvido a idéia de fazer ou causar. “Assim, a frase *Pedro fez Paulo cair*, exprime o fato que Pedro agiu de certa maneira que teve por resultado a queda de Paulo.”

2. *Pressupostos teóricos*

A lexicografia, uma vertente aplicada da lexicologia, é uma ciência antiga que fornece técnicas para a compilação de dicionários. A maneira como os dicionários eram confeccionados na Antiguidade e na Idade Média era extremamente diferente da que prevaleceu na atualidade. Os antigos dicionários eram geralmente traduções de unidades lexicais de um código para outro, ou seja, bilíngues. Em nossos dias, a lexicografia bilíngue se dividiu em diferentes ramos e, o dicionário proposto aqui será compilado tendo por base princípios descritivos científicos da lexicografia moderna, não estando limitado a uma teoria particular, entretanto, privilegiar-se-á a abordagem de Haensch (1982), Borba (2003), e a *lexicografia pedagógica* de Welker (2004 e 2008).

Welker (2008) discute a lexicografia pedagógica (LP), apresentando técnicas que, se seguidas, auxiliarão os consulentes em sua tarefa de compreensão e decodificação de textos em língua estrangeira. Ela (LP) é definida como tendo “o genuíno objetivo de satisfazer as necessidades de informação lexicograficamente relevantes que têm os estudantes em uma série de situações extralexicográficas durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira” (TARP 2006, p. 300 *Apud* WELKER, 2008, p. 39).

2.1. *Macroestrutura*

O conjunto das entradas, ou seja, a menor unidade autônoma de um dicionário, comumente denominado de nomenclatura e arrolado em forma vertical, recebe o nome de macroestrutura. A inserção de uma palavra à macroestrutura, como mencionado acima, seguirá critérios pré-estabelecidos, as entradas serão escolhidas com base na *linguística de corpus*, considerando sua frequência nos corpora jornalístico e literário.

Essas entradas serão apresentadas em ordem alfabética por raízes, seguindo 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. É de opinião do pesquisador que as me-

tecnologias 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.

2.2. Microestrutura

A microestrutura – o conjunto de informações que segue a entrada – contará com a transcrição fonológica, apontará se o verbo é transitivo ou intransitivo, decodificará o significado da entrada provendo equivalentes paralelos em português e, se o verbo muda de sentido se seguido por uma preposição, além dos equivalentes em português, contará também com abonações retiradas de corpora jornalístico e literário.

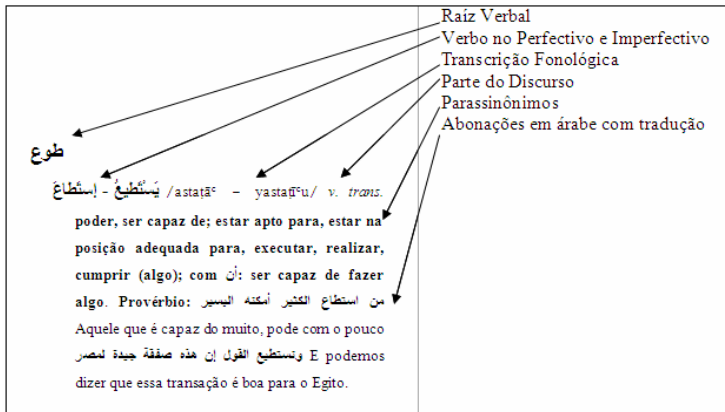
Levando em consideração o público alvo do dicionário, a micro-estrutura do verbete deverá facilitar a tarefa do estudante de árabe de perceber as nuances nos significados dos verbos árabes, especialmente quando estes são seguidos por preposição. Cada verbete terá um tratamento tentativamente exaustivo, fornecendo ao consulente diferentes equivalências em português à raiz 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, Kwait, Líbano, Marrocos, Palestina, Síria e Sudão.

2.3. Amostra da microestrutura

Para este artigo, procurou-se apresentar como um modelo da microestrutura que será seguido por todos os verbetes, entretanto,

muitos problemas surgiram na utilização do programa MDF (*Multi-Dictionary Formatter*)².

Teoricamente, o uso de um programa próprio para a feitura de dicionários em vez de um processador de textos (como o *Microsoft Word*) tem muitas vantagens, principalmente para edição, checagem das informações e formatação. O paradigma providenciado pelo programa é especialmente interessante: todos os verbetes seguem o mesmo modelo, gerando homogeneidade.



Porém, o MDF não é altamente interativo e, mesmo depois de meses de prática, ainda se veem muitos problemas nas macro e microestruturas. Ainda não foi possível colocar os verbos em ordem alfabética. O programa foi idealizado para as línguas do tronco indo-europeu que usam a escrita *latinizada*. Embora seja possível usar o

² . MDF (Multi-Dictionary Formatter) é um aplicativo desenvolvido pela SIL (Summer Institute of Linguistics – Instituto Linguístico de Verão), uma organização que se presta a analisar e preservar as línguas indígenas por meio de análises gramaticais, linguísticas, e da feitura de dicionários e gramáticas. Esse programa nasceu da necessidade que linguístas e antropólogos da organização tinham para converter as informações linguísticas que possuíam em um formato homogêneo. O programa ordena o banco de dados (fichas eletrônicas contendo a microestrutura de cada verbete: radical, transcrição fonética, parte do discurso, etimologia, definição, exemplos, etc) e as codifica de maneira coesa, transferindo as informações para um processador de texto (nesse caso o *rtf* – rich text format).

programa para as demais formas de escrita, algumas sequelas indesejadas sempre aparecem. Em nível de microestrutura, um dos problemas encontrados é que as abonações são colocadas, automaticamente, no final do verbete, quando deveriam acompanhar a tradução paralela nas diferentes acepções. No momento, está-se tentando customizar o programa, contudo esse verbete foi feito na versão original.

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

- ASLANOV, C. *Contato entre o hebraico e o árabe através dos séculos*. Anotações em sala de aula, 2010.
- BELLAMY, J. A new reading of the Namarah Inscription. *Journal of the American Oriental Society*, Vol. 105, n. 01. 1985, p. 31-51.
- BORBA, F. S. *Organização de dicionários: Uma introdução à lexicografia*. São Paulo: Unesp, 2003.
- BRASWELL, G. *Islam: Its prophet, peoples, politics and power*. Nashville: Broadman & Holman, 1996.
- COWAN, D. *Gramática do árabe moderno*. São Paulo: Globo, 2006.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix. 1973.
- DUIAN, 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 aristotélécienne et grammaire arabe (études et documents)*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin. 1983.

EL-KHAFAIFI, H. M. *The role of the Cairo academy in coining arabic scientific terminology: an historical and linguistic evaluation*. 1985. 215 p. Tese de doutoramento (Middle East Studies) – University of Utah Graduate School. Utah, 1985

ESPOSITO, J. *The Oxford history of Islam*. New York: Oxford University Press. 1999.

GAUDEFROY-DEMOMBYNES M.; BACHÈRE R. *Grammaire de l'arabe classique*. Paris: Maisonneuve & Larose, 1952.

HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La lexicografía de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

HAYWOOD, J; NAHMAD H. *A new Arabic grammar*. London: Lund Humphries. 1995.

HOLES, C. *Modern Arabic: Structures, functions, and varieties*. Washington: Georgetown University Press. 2004.

JACQUEMOND, RICHARD. A língua árabe hoje: Um olhar socio-linguístico e geopolítico. *Tiraz – Revista de Estudos Árabes e das Culturas do Oriente Médio*. Ano III, 2006, p. 08-31.

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.

O'LEARY, L. *Comparative grammar of the Semitic languages*. Abingdon, Oxon: Rutledge. [1923] 2000.

SAWAIE, M. Rifā'ah Rāfi' al-Tahtāwī and his contribution to the lexical development of modern literary Arabic. In *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 32, N. 3 Aug., 2000, p. 395-410. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

TARP, S. Lexicografia de aprendizagem. *Cadernos de Tradução*, Vol 2, n. 18, p. 295-317. Florianópolis: Publicação da Pós-Graduação em Estudos da Tradução (UFSC), 2006.

WELKER, H. A. *Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus. 2004.

_____. *Panorama geral da lexicografia pedagógica*. Brasília: Thesaurus, 2008.

VERSTEEGH, K. *Landmarks in linguistic thought III: The arabic linguistic tradition*. London: Routledge, 1997.

WRIGHT, W. *A grammar of the Arabic language*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, [1859] 1995.

**ORALIDADE E ESCRITA
DE DESCENDENTES GERMÂNICOS:
TROCA DE FONEMAS E DE LETRAS
RELACIONADAS À SONORIDADE**

Shirlei Conceição Barth Schaeffer (UFES)
shirleifriend@yahoo.com.br

1. Introdução

Durante o século XIX, o Brasil recebeu imigrantes de várias regiões da Europa devido à crise da passagem de mão de obra escrava para a mão de obra livre e assalariada e como o país possuía grandes extensões de terra necessitava de pessoas para cultivá-la e defender o território de possíveis invasões; assim, o país constituiu-se de forma heterogênea tanto étnica como cultural e linguisticamente. Portanto, em muitos estados brasileiros a língua portuguesa não é a única a ser falada. Um exemplo disso são alguns municípios do Espírito Santo, como Santa Leopoldina, Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá que são povoados por descendentes de pomeranos e de alemães e usam cotidianamente o pomerano e o hunrucksch, respectivamente, em ambiente familiar e a língua portuguesa em ambientes escolares, às vezes, comerciais e fora da comunidade de fala em que vivem. Neste trabalho, enfatizaremos os falantes de pomerano e as marcas dessa língua no português falado e escrito pelos descendentes.

Dessa forma, muitas crianças possuem o pomerano como língua materna e ao chegar à escola nem todos têm domínio completo do português resultando em inúmeras dificuldades, pois deverão, ao mesmo tempo, falar uma língua que não está totalmente internalizada e, ainda, aprender o código escrito da mesma. Isso resulta, muitas vezes, em evasão escolar, uma vez que a maioria dos professores não está preparada para lidar com tal situação por não possuir conhecimentos linguísticos que podem auxiliar no caso supracitado. Sendo assim, os alunos não possuem motivação para continuar os estudos e, aliado à falta de preparo de muitos professores está o preconceito linguístico sofrido pelos descendentes de pomeranos por ter a fala

repleta de sotaques advindos da língua materna e motivo de riso pelos colegas não pomeranos, o que desmotiva ainda mais esses alunos.

No intuito de conhecer melhor o português falado pelos descendentes de pomeranos, realizaram-se pesquisas de cunho sociolinguístico relacionadas ao Atlas Linguístico do Espírito Santo (ALES), coordenado pela professora Dra. Catarina Vaz Rodrigues. O projeto, financiado pelo CNPq, objetiva a descrição das principais variantes linguísticas presentes na fala dos capixabas seguindo princípios da dialetologia. Para isso, o estado foi dividido em células ou pontos, os quais foram determinados no raio de 5.000 km² e abrange municípios que atendam aos mesmos critérios presentes no ALIB (Atlas Linguístico do Brasil), propostos por Antenor Nascentes que consistem em ser uma localidade antiga com história e cultura marcadas, taxa de analfabetismo alta, população rural em maior número e densidade demográfica de baixa a média. Os informantes devem ser pouco viajados, possuir, no máximo, a 4^a série do ensino fundamental, ter nascido no local, etc. As entrevistas são gravadas e realizadas através de questionários fechados e discursos semidirigidos. Atualmente, o projeto está em fase final. Todas as entrevistas nos pontos da zona rural do estado já foram realizadas e as na zona urbana estão sendo feitas e analisadas (HAESE, 2009).

Dentre as pesquisas está Barth (2007) que analisou processos diversos da oralidade de descendentes germânicos que falavam além do hunsruckisch, o pomerano que pode ter influenciado os resultados; Benincá (2008) observou a troca de fonemas sonoros por surdos e do ponto de articulação entre alunos da 5^a série, descendentes de pomeranos, bem como a escrita dos mesmos em sua dissertação de mestrado; Haese (2009) verificou processos de formação e redução de ditongo bem como a estrutura silábica de palavras determinadas entre descendentes de pomeranos e Schaeffer (2010), em monografia de especialização, categorizou as principais marcas da oralidade na escrita de alunos descendentes de pomerano de todo o ensino fundamental.

Para o presente trabalho, discutiremos a troca de fonemas e de letras referente à sonoridade, por isso, utilizaremos os dados obtidos por Barth (2007) e Benincá (2008) para a oralidade e Benincá (2008)

e Schaeffer (2010) para a escrita entre alunos do ensino fundamental que possuem o pomerano como L1 e o português como L2.

2. Fonética articulatória

As pesquisas citadas fundamentaram-se na fonética articulatória que embasou a análise dos dados, os quais foram transcritos foneticamente pela acuidade auditiva dos pesquisadores e baseados no Alfabeto Fonético Internacional (IPA)¹. Segundo Santos e Souza (2003, p. 12), a fonética articulatória é aquela que leva em conta o que se passa no aparelho fonador durante a produção de sons, sendo relevante, portanto, a vibração das pregas vocálicas, o esforço físico e o momento dos movimentos articulatórios.

O ser humano possui um aparelho fonador, o qual é responsável pelos sons produzidos, inclusive a fala. Os pulmões, brônquios, traqueia, laringe, glote, faringe, úvula, fossas nasais, cavidade bucal, língua, dentes e lábios são os órgãos que compõem o aparelho fonador. Segundo Simões (2006), cada órgão possui uma função específica. Os pulmões fornecem a energia necessária para a produção do som, os brônquios e a traqueia servem de canais condutores da corrente aérea dos pulmões para a laringe e vice-versa. Na laringe está a glote, onde estão as pregas vocálicas. Se a glote estiver aberta e as pregas vocálicas afastadas, a corrente de ar passa livremente sem produção de som, quando respiramos naturalmente. Por outro lado, se a glote estiver fechada, e as pregas vocálicas juntas e tensas interrompem a corrente de ar e produzem sons, os quais variam de acordo com a tensão dessas pregas. A faringe permite amplificar variações do som fundamental ou da voz. A úvula pode estar fechada originando sons orais ou aberta, originando sons nasais. Por fim, a cavidade bucal é muito importante na modulação do som glotal produzido, assim como na produção de ruídos. Os órgãos que constituem o aparelho fonador têm funções biológicas também, porém essas funções não constituem o objetivo do presente trabalho, por isso não serão descritas. Clark e Yallop (1990) apresentam descrições detalhadas de todos os órgãos e músculos envolvidos na produção da fala.

¹ Os símbolos fonéticos utilizados neste trabalho foram retirados do IPA, revisado em 2005, disponível em <<http://weston.ruter.net/projects/ipa-chart/view/keyboard>>.

Ladefoged (1982) explicita de forma clara e objetiva os pontos e os modos de articulação das consoantes, os quais não serão detalhados neste artigo por questão de espaço, utilizaremos somente a classificação dos fones utilizados na língua portuguesa que podem assim ser resumidos²: [p, b] oclusivas bilabiais desvozeada e vozeada respectivamente; [t, d] oclusivas alveolares; [k, g] oclusivas velares; [f, v] fricativas labiodentais; [s, z] fricativas alveolares; [ʃ, ʒ] fricativas alveopalatais; [x, ɣ] fricativas velares; [h, ɦ] fricativas glotais; [tʃ, dʒ] africadas alveopalatais; [m] nasal bilabial vozeada; [n] nasal alveolar; [ɲ] nasal palatal; [ɲ̃] nasal palatal; [l] lateral alveolar; [ɭ] lateral alveolar vozeada velarizada; [ʎ] lateral palatal; [lʲ] lateral palatal; [r] tepe alveolar; [r̃] vibrante alveolar; [ɻ] retroflexa alveolar; e os glides [w, j].

Os fones utilizados em pomerano ainda não foram descritos de forma precisa, por isso não explicitaremos os mesmos. Aliás, a falta de pesquisas voltadas à descrição das línguas de origem germânica faladas no Espírito Santo dificulta a elaboração de metodologias precisas e materiais voltados aos alunos que dominam tais línguas bem como a atuação de professores com o intuito de mostrar os fones divergentes entre o pomerano e o português. Portanto, urge uma descrição fonética e fonológica dessas línguas de imigração para auxiliar pesquisadores, professores e alunos envolvidos na temática em questão.

3. A fala

A aquisição de uma língua ocorre naturalmente desde que o ser humano possua todo o aparato fonador em perfeitas condições e exposto aos falantes de determinada língua. Para Marcuschi (2001, p. 18),

A fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em

² A descrição dos fones do português brasileiro aqui apresentada relaciona-se ao quadro disponível em <http://www.cefala.org/fonologia/fonetica_consoantes.php>, site coordenada pela Profª Dra. Thaís Cristóforo Silva e pelo Dr. Hani Camille Yehia.

que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. (...) O aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização.

A oralidade pode ser definida, segundo Marcuschi (2001, p. 25), como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de usos”. Enquanto a fala

Seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

A fala caracteriza-se pela presença dos interlocutores e de um contexto/situação, pelo não planejamento, pela presença de formulação e reformulação das sentenças pelo falante, pela descontinuidade, gestos, expressões corporais etc. A interação face a face favorece o direcionamento de uma conversa, uma vez que o falante consegue perceber a expectativa do outro e, dessa forma, direcionar o diálogo.

Para Rodrigues (2001, p. 20), “a língua falada apresenta uma tendência para o não planejado, ou ainda, (...) a língua falada é planejada localmente, isto é, constitui uma atividade administrada passo a passo”. Além disso, “na língua falada as frases se apresentam mais independentes umas com relação às outras, e sua identificação e classificação funcional muitas vezes constitui problema de difícil solução” (*idem, ibidem*, p. 22).

Todo falante internaliza os sons, a estrutura sintática e a semântica de sua língua e, ao aprender outra língua, apresenta sotaques que constituem “modos diferentes de dizer as mesmas palavras e variam de um país, de uma região e às vezes até de um vilarejo para outro. É frequentemente pelo sotaque que se pode identificar a origem geográfica de alguém. O léxico cotidiano varia igualmente em função das regiões”. (GAGNÉ, 2002, p. 168)

Por outro lado, esse sotaque pode ser motivo de preconceito linguístico entre aqueles indivíduos que não conhecem nem respeitam as variedades linguísticas das línguas. Esse preconceito está

mais relacionado ao nível socioeconômico do falante, ou seja, relaciona-se ao poder e à autoridade que os indivíduos exercem nas relações sociais e econômicas. Segundo Alkmim (2001, p. 40),

As sociedades de tradição ocidental oferecem um caso particular de variedade prestigiada: *a variedade padrão*. A variedade padrão é a variedade linguística socialmente mais valorizada, de reconhecido prestígio dentro de uma comunidade, cujo uso é, normalmente, requerido em situações de interação determinadas, definidas pela comunidade como próprias, em função da formalidade da situação, do assunto tratado, da relação entre os interlocutores etc.

Sendo assim, a escola privilegia a língua portuguesa e sua variedade padrão, ditada pelos grupos socialmente dominantes. Em contrapartida, os falantes de pomerano possuem uma variedade não padrão, o que é considerado ‘errado’ pela instituição escolar e que reforça o preconceito linguístico e pode contribuir para a evasão escolar desses alunos.

4. A escrita

A escrita, por outro lado, é adquirida em um processo lento e árduo após a internalização do sistema de regras de determinada língua. Porém, nem sempre isso acontece, conforme citado anteriormente, alguns descendentes de pomeranos que não possuem domínio completo da língua portuguesa em idade escolar, veem-se obrigados a dominar também o sistema alfabético dessa mesma língua.

O processo de aquisição da escrita passa por fases. A primeira refere-se aos rabiscos que evoluem para linhas em zigue-zague e cruzadas, curvas e traços circulares, os quais são nomeados arbitrariamente. Em seguida, aparecem formas reconhecíveis denominadas de homem-girino ou homem de palito e, nessa fase, algumas letras aleatórias podem aparecer, mesmo que a criança ainda não saiba a correspondência entre o som daquelas letras, nesse período a cópia já pode ser feita sem maiores dificuldades. A correspondência entre som e letra ocorre em seguida, momento em que a criança pode perceber que a aglutinação de letras forma palavras e sílabas (KATO, 2003).

Na escrita, “o escritor, livre das pressões do tempo, tem condições de se abastecer de muitas informações sobre o assunto que

pretende desenvolver, assim como para se dedicar a uma organização mais cuidadosa dos procedimentos linguísticos que vai adotar no seu texto escrito” (RODRIGUES, 2001, p. 27). Além disso, escritor e leitor não interagem na produção de um texto, cuja tarefa é, portanto, solitária, sendo responsabilidade do escritor as tarefas de planejamento e produção de determinado texto. Na língua escrita, as ideias que permeiam o texto tendem a ser mais longas e mais complexas do que na língua falada, pois o escritor possui mais tempo e maiores artifícios para aumentar a complexidade e o tamanho de uma ideia evidenciada.

A escrita é definida por Marcuschi (2001, p. 26) como

Um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala.

Da mesma forma que a fala, a escrita deve seguir os padrões ditados na gramática normativa, caso contrário o texto conterá erros e desvios conforme a visão escolar. Por outro lado, “os textos se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos” (MARCUSCHI, 2001, p. 38), ou seja, os textos escritos podem ter características orais conforme o gênero e vice-versa, o que remonta a um contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita, proposto pelo mesmo autor (2001, p. 41). Assim, em polos opostos estão gêneros tipicamente orais, como conversas espontâneas, e tipicamente escritos, como um artigo científico. Em contrapartida, um bilhete ou uma carta social possuem marcas da oralidade, enquanto uma exposição acadêmica ou um discurso oficial apresentam características da escrita, até mesmo porque possuem um roteiro escrito a seguir durante a apresentação pública.

5. Interferências da oralidade na escrita

Marcuschi (2001, p. 17) salienta que o homem pode ser definido como *um ser que fala* e não como *um ser que escreve*, isso não

quer dizer que a fala seja superior à escrita, a qual não pode ser vista como uma representação da fala. Segundo o autor, a escrita não consegue reproduzir fenômenos da oralidade como a prosódia, os gestos, os movimentos do corpo e dos olhos etc. Por outro lado, a escrita possui artifícios ausentes na fala, como o tamanho e o tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos que representam gestos, mímicas e prosódia.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

Para o autor (2001, p. 26), a diferença entre fala e escrita contempla “aspectos formais, estruturais e semiológicos, ou seja, os modos de representarmos a língua em sua condição de código. São os aspectos *sonoro* e *gráfico* que contam de modo essencial nesse caso”.

A distinção entre fala e escrita pode ser vista sob várias perspectivas. A primeira divide fala e escrita em dicotomias sendo que a fala é vista como contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária; enquanto a escrita é descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa. Essa perspectiva originou muitas gramáticas pedagógicas e pressupõe uma fala com caos gramatical e uma escrita referente ao bom uso da língua, o que deve ser rejeitado. A visão culturalista relaciona a cultura oral ao pensamento concreto, raciocínio prático, atividade artesanal, cultivo da tradição e ritualismo; enquanto a escrita relaciona-se ao pensamento abstrato, raciocínio lógico, atividade tecnológica, inovação constante e analiticidade. Novamente uma supervalorização da escrita e crenças desmontadas pelos estudos contemporâneos.

A perspectiva variacionista postula que fala e escrita apresentam língua padrão, língua culta, norma padrão, variedades não padrão, língua coloquial e normas não padrão, o que se relaciona à variação linguística e aos dialetos em uso, porém, Marcuschi defende que fala e escrita são modalidades de uso da língua, por isso orienta-se pela perspectiva sociointeracionista, para a qual fala e escrita a-

presentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade (MARCUSCHI, 2001, p. 27-33).

Koch (s/d) afirma que nos textos produzidos por crianças nas séries iniciais apresentam características típicas do texto falado, o que pode continuar por vários anos. Dentre elas estão os elementos dêiticos ou exofóricos, recursos fáticos peculiares à fala, as frequentes repetições, o uso de continuadores típicos da fala (aí, então, daí, etc.), a justaposição de enunciados sem qualquer marca de conexão explícita, o discurso citado, a segmentação gráfica representando os vocábulos fonológicos, a grafia correspondente à palavra tal como pronunciada oralmente ou àquilo que a criança ouve e as correções feitas da mesma forma como se fazem no texto oral. Portanto, cabe ao professor explicitar aos alunos as especificidades e os contextos em que determinada fala e/ou texto está inserido e para quem está direcionado, no intuito de adequar a linguagem para que uma boa comunicação seja estabelecida.

6. Metodologia da pesquisa

A pesquisa desenvolvida por Barth (2007) seguiu os princípios da sociolinguística variacionista e a formulação do questionário baseou-se em critérios dialetológicos, uma vez que se constituía por um questionário fechado em que vocábulos determinados eram esperados. Para isso, houve a utilização de figuras para facilitar a compreensão dos alunos em relacionar significante ao significado. Os informantes eram alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental que falavam hunruckisch e/ou pomerano e o português era obtido posteriormente. Um conto foi narrado e, à medida que as palavras almeçadas apareciam, o pesquisador parava e o aluno falava o nome da figura. As entrevistas foram gravadas em fita cassete e as palavras almeçadas, transcritas foneticamente pela audição do pesquisador. Foram entrevistados nove alunos de duas escolas unidocentes municipais em Rio das Farinhas e Rio das Pedras, em Santa Leopoldina.

Benincá (2008) obteve um corpus oral e outro escrito que seguiu princípios da dialetologia e da sociolinguística. A pesquisa desenvolveu-se entre alunos da 5ª série, entre 10 e 12 anos, em um total

de 22 alunos, os quais falavam pomerano e português, na EEEFM “Alto Rio Possmoser”, na comunidade de Rio Possmoser, em Santa Maria de Jetibá. Para a coleta do corpus oral foram feitas entrevistas gravadas em fita cassete e em meio digital e aplicou-se um questionário fonético-fonológico fechado com palavras e ambientes determinados através de perguntas e figuras e um discurso semidirigido com o tema *casamento*, o qual é sempre muito discutido entre os descendentes e marca da identidade cultural do público em questão. Os dados foram transcritos com base no Alfabeto Fonético Internacional (IPA) pela acuidade auditiva do pesquisador. O corpus escrito foi obtido por textos redigidos pelos mesmos alunos sobre o tema *casamento* e a análise englobou o desacordo entre fonema e letra, influências da língua oral, a troca de fonemas, hipercorreção, vocábulo formal e vocábulo fonológico e estrutura da sílaba.

O corpus escrito, em um total de 57 produções, obtido por Schaeffer (2010) foi aplicado em duas escolas públicas municipais. A primeira, EMUEF “Rio das Pedras”, localizada na comunidade de Rio das Pedras, em Santa Leopoldina, abrangia alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental e, a segunda, EMEF “Augusto Peter Berthold Pagung”, localizada em Melgacinho em Domingos Martins, alunos de 5ª a 8ª série. Os textos recolhidos eram de alunos que falavam pomerano (L1) e português (L2) e a produção foi livre, ou seja, os alunos podiam escolher o tema e o gênero textual. A pesquisa seguiu princípios da sociolinguística variacionista e os dados foram categorizados em fonemas nasais reforçados e nasalização, desnasalização de palavras, troca de vogais nasais e orais, formação e redução de ditongo, troca de letras referente à sonoridade, sílabas travadas, ausência de marcação do /r/ em final de sílaba, síncope, organização frasal, discordância de gênero e falta de concordância nominal e outras ocorrências.

7. Troca de fonemas referentes à sonoridade

A aprendizagem de uma língua ocorre de maneira cíclica e sistêmica pela assimilação das estruturas mais simples às mais complexas (BRENNER, 1986). Sendo assim, torna-se natural que na aquisição de uma segunda língua haja assimilação com a língua materna, principalmente fonemas que não existam na L1, o que pode

levar à distorção de sonoridade, termo usado por Schifino e Brenner (1981), que consiste na troca de um fonema sonoro por surdo com o mesmo ponto e modo de articulação, como [‘bulI] ser realizado [‘pulI]. Isso é muito comum, principalmente, em falantes do pomerano que ainda não dominam o português, conforme mostram os dados abaixo. Ressaltamos que as pesquisas foram realizadas entre alunos do ensino fundamental e constatamos a frequência da distorção de sonoridade. Para Schifino e Brenner (1981, p. 11), “o aluno deve perceber e constatar as propriedades combinatórias dos fonemas, entendendo a silabação às sequências fonéticas, sem limitá-la à palavra.” Para a autora é essencial o treinamento da precisão articulatória e da percepção auditiva dos fonemas que ainda não foram internalizados pelos alunos, o que poderia diminuir as dificuldades encontradas por eles.

Para Schifino e Brenner (1981, p. 30-31), as distorções de sonoridade ocorrem não só pela complexidade articulatória, mas também pela frequência de uso de determinado fonema no código do falante e na utilização de um código que não domina como é o caso dos descendentes de pomeranos. Além disso, “a confusão entre um e outro elemento da oposição ocorre, porque o aluno não distingue nitidamente o que ouve. Não se trata, pois, de um problema articulatório, mas de acuidade auditiva” (SCHIFINO e BRENNER, 1981, p. 31).

Abaixo, estão representados os dados obtidos pelo corpus oral de Barth (2007) e Benincá (2008):

Troca de fonemas referentes à sonoridade					
BARTH (2007)			BENINCÁ (2008)		
Palavra	Ambiente	Porcentagem de trocas	Palavra	Ambiente	Porcentagem de trocas
OCLUSIVAS BILABIAIS [b] e [p]					
Banho	Início de palavra	38%	Bola	Início de palavra	9%
Banana	Início de palavra	50%	Barba	Início de palavra	9%
Barco	Início de palavra	17%	Boa tarde	Início de palavra	27%
Bicicleta	Início de palavra	62%	Bom dia	Início de palavra	18%

Bola	Início de palavra	44%	Blusa	Início de palavra	20%
Bule	Início de palavra	100%	Brasil	Início de palavra	18%
Abóbora	Posição intervocálica	50%; 50%	Abelha	Posição intervocálica	9%
Jabuticaba	Posição intervocálica	71%; 75%	Goiaba	Posição intervocálica	4%
OCCLUSIVAS DENTAIS [d] e [t]					
Dedos	Início de palavra	70%; 40%	Dragão	Início de palavra	22%
Geladeira	Posição intervocálica	13%	Dado	Início de palavra	20%
Quadro	Posição intervocálica	13%	Bom dia	Posição intervocálica	9%
			Grande	Posição intervocálica	1 inf.
OCCLUSIVAS VELARES [g] e [k]					
Gato	Início de palavra	78%	Goiaba	Início de palavra	27%
Garfo	Início de palavra	60%	Garfo	Início de palavra	13,6%
Água	Posição intervocálica	13%	Grande	Início de palavra	9%
Linguiça	Posição intervocálica	40%	Dragão	Posição intervocálica	16%
Jacaré	Posição intervocálica	10% [k] por [g]	Rasgar	Aclive de sílaba travada	10%
FRICATIVAS ALVEOPALATAIS [ʃ] e [ʒ]					
Jacaré	Início de palavra	89%	Janela	Início de palavra	36%
Janela	Início de palavra	56%	Feijão	Início de palavra	1 inf.
Jabuticaba	Início de palavra	87%	Enxada	Posição intervocálica	1 inf. [ʃ] por [ʒ]
Geladeira	Início de palavra	49% [ʃ]; 13% [X]			
Laranja	Posição intervocálica	67%			
Refrigerante	Posição intervocálica	37% [ʃ]; 25% [z]			
Frigideira	Posição intervocálica	50%			
Queijo	Posição intervocálica	13%			

FRICATIVAS ALVEOLARES [z] e [s]					
			Brasil	Posição intervocálica	9%
			Anzol	Posição intervocálica	1 inf.
			Azul	Posição intervocálica	1 inf.

As ocorrências da realização de um fonema surdo por um sonoro com o mesmo ponto e modo de articulação destacou-se, em número, no corpus coletado por Barth (2007), o que pode ser explicado pela internalização incompleta da língua portuguesa pelos falantes que são mais novos, alunos de 1^a a 4^a série e estão há menos tempo no ambiente escolar.

Os dados apresentados por Barth (2007) mostram que o maior índice de distorções ocorreu em início de palavra entre as fricativas alveopalatais diante da vogal [a], seguida das oclusivas bilabiais diante de [u] e [i] e nas oclusivas velares diante de [a]. As oclusivas dentais apresentaram menor ocorrência de distorção, exceto no início do vocábulo *dedos*.

Segundo Benincá (2008, p. 148), “a ocorrência da distorção é maior em palavras em que a consoante em questão se encontra em posição inicial. Em pomerano, é comum as consoantes finais se ensurdecem, como em ‘wand’, realizado como [vãʔt], e ‘mang’, realizado como [mãŋk] (TRESSMANN, 2006)”.

No corpus de Benincá (2008), a maioria das trocas de consoantes sonoras por surdas ocorreu em posição inicial (61%), seguida da posição intervocálica (19%) e depois de trava silábica (10%). Quanto aos fones distorcidos, a frequência pode ser descrita como [b] por [p] – 34%; [g] por [k] – 25%; [d] por [t] – 16%; [ʒ] por [ʃ] e [z] por [s] com 11% das ocorrências (BENINCÁ, 2008).

Observa-se ainda que houve realizações não esperadas, como é o caso de *geladeira*, pronunciado como [xelade'rɐ] em que a fricativa palato-alveolar sonora foi realizada como uma vibrante múltipla; *refrigerante*, como [xefize'rãʃɪ], a fricativa alveopalatal sonora realizou-se como fricativa alveolar sonora; *jacaré*, [ʃaga'rɛ], a oclusiva velar surda [k] foi substituída pela correspondente sonora [g], o que

ocorreu também em *enxada*, [ĩⁿʒadɐ], em que a fricativa alveopalatal surda foi substituída pela correspondente sonora.

Esses resultados apontam para a hipótese de que a língua materna influencia a fala desses alunos que, com as marcas explicitadas acima, podem sofrer com o preconceito linguístico e sentir dificuldades em pronunciar alguns fones da língua portuguesa em ambientes determinados.

7.1. Troca de letras referentes à sonoridade

A troca de fonemas sonoros por surdos foi muito frequente na fala dos descendentes de pomeranos e apareceu na escrita também, o que pode ser influência da língua oral na escrita.

Para Benincá (2008, p. 179), a troca de fonemas

Ocorre quando, em vez de utilizar a letra que representa na fala um fonema distinto, que pode ou não se assemelhar foneticamente com o que ele representou. Nesse caso, a troca não acontece pela múltipla possibilidade de escrita de um mesmo arquifonema (...). Muitas vezes isso se dá por uma interferência da língua oral, mas é comum também ocorrer pela simples falta de domínio do código escrito da segunda língua.

Dessa forma, constata-se as possíveis influências da fala na escrita desses alunos pelos dados do corpus escrito obtido por Benincá (2008) e Schaeffer (2010):

Troca de letras pela sonoridade			
BENINCÁ (2008)		SCHAEFFER (2010)	
/k/ e /g/		/k/ e /g/	
Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão
<i>Fuquetes</i>	Foguetes	<i>quitarra</i>	Guitarra
<i>consequil</i>	Conseguiu	<i>videoqueime</i>	videogame
<i>Comsequir</i>	Conseguir	<i>cequiui</i>	Seguiu
<i>quardao</i>	guardam	<i>alecra</i>	alegria
<i>Picapeca</i>	Pique-pega	<i>boquiaberto</i>	Boquiaberto
<i>Foquete</i>	Foguete	<i>gado</i>	quando
<i>Increja</i>	Igreja	<i>conquistou</i>	conquistou
<i>Iqual</i>	Igual	Pordos; podos	porcos
<i>joquêm</i>	Jogam		
/f/ e /v/		/f/ e /v/	
<i>Difetido</i>	Divertido	<i>fez</i>	Vez

<i>Difertiram</i>	Divertiram	<i>difersão</i>	Diversão
<i>Fláfio</i>	Flávio	diverentes	diferentes
<i>/ʃ/ e /ʒ/</i>		<i>/ʃ/ e /ʒ/</i>	
<i>Chogar</i>	Jogar	<i>jocolate</i>	Chocolate
<i>Choga</i>	Jogar	<i>feja</i>	fechar
<i>jegam</i>	Chegam		
<i>/p/ e /b/</i>			
Forma encontrada	Padrão		
<i>Acapar</i>	Acabar		
<i>boder</i>	Poder		
<i>/t/ e /d/</i>			
Forma encontrada	Padrão		
<i>Covitam</i>	Convidam		
<i>quanto</i>	quando		

Pelos dados apresentados, a troca das letras que se referem aos fonemas oclusivos velares [k, g] aparecem com maior frequência em ambos os corpus, o que não ocorreu de forma tão acentuada na oralidade. Em seguida, as fricativas labiodentais e alveopalatais aparecem em menores ocorrências. Por fim, as oclusivas bilabiais e dentais não foram recorrentes no corpus obtido por Schaeffer (2010).

Schaeffer (2010) observou que a troca de letras ocorreu em maior número entre os meninos (54%). Além disso, a 5ª série lidera esse índice apresentando 31% das ocorrências, seguida da 8ª série com 23%, 3º ano e 6ª série com 15%, por fim, 4º ano e 7ª série com 8% de ocorrências. Essas ocorrências merecem análises mais aprofundadas para a formulação de hipóteses sobre as trocas entre falantes do sexo masculino e do sexo feminino em uma pesquisa sociolinguística quantitativa.

Schifino e Brenner (1981) sugerem que para a aprendizagem da grafia de determinado fonema, o mesmo deve vir

Inserido num signo linguístico cujo significado seja familiar à criança. Objetos concretos relacionados ao significante, ilustrações facilitam a aprendizagem dos elementos gráficos do signo. O fonema em estudo deve ser introduzido no padrão silábico mais simples – CV – para, por fim, atingir os níveis mais complexos como – CCV. Deve, ainda, ocorrer em sílaba inicial, medial e final do vocábulo (1981, p. 32).

Portanto, as marcas explícitas tanto na fala quanto na escrita dos descendentes de pomeranos merecem atenção especial pela co-

munidade escolar, uma vez que estas podem comprometer o ensino/aprendizagem desses alunos, visto que a escola privilegia somente a variedade padrão, como consequência, o aluno sente-se desmotivado e tende a evadir, fato recorrente na região, pois a maioria desse alunado sente-se mais atraída pelo trabalho rural junto com a família, onde veem uma opção de ascender economicamente.

8. Conclusões

As influências do pomerano tanto na oralidade quanto na escrita do português pelos descendentes de pomeranos é claramente perceptível pelos dados apresentados por Barth (2007), Benincá (2008) e Schaeffer (2010). Portanto, essas trocas de letras e de fonemas podem dificultar ainda mais o ensino-aprendizagem desses alunos, por isso faz-se necessário uma educação diferenciada, voltada para os problemas escolares enfrentados por esses alunos e a valorização da língua e da cultura pomerana. Uma alternativa seria a adoção da educação intercultural, a qual, segundo Fleuri (2003, p. 31-32)

Deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas, sobretudo, a aprendizagem dos *contextos* em relação aos quais esses *elementos* adquirem significados. Nesses entrelugares, no espaço ambivalente entre os elementos aprendidos e os diferentes contextos a que podem ser referidos, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos *limites das situações limites*.

Dessa forma, o educador interage com os seus alunos e se insere no processo educativo com a atenção voltada às relações e aos contextos que se formam e, assim, contribui para a explicitação e a elaboração dos sentidos que os alunos constroem e reconstróem (FLEURI, 2003, p. 32). Para isso, a formação continuada dos educa-

dores torna-se essencial, tanto em aspectos étnicos e culturais quanto os aspectos linguísticos, fundamentais para distinguir as regras que regem as línguas em questão. O educador deve valorizar as línguas que os alunos dominam, no nosso caso, o pomerano e o português, e evidenciar que quanto “mais línguas vivas um indivíduo tiver aprendido, mais apto estará a aprender nomeadamente outras línguas, mais capaz será de se conhecer e conhecer os outros, de se respeitar e respeitar os outros” (BIZARRO & BRAGA, 2004, p. 61), o que motiva os alunos a sentir orgulho das línguas de imigração que podem ser extintas caso deixem de ser faladas.

Para Bizarro e Braga (2004, p. 63)

Trabalhando em turmas multiculturais (sob o ponto de vista racial, étnico, linguístico, sexual ou outro), o docente de hoje precisa de promover uma educação que seja intercultural, em que a relação de troca recíproca entre as diferentes culturas copresentes na escola seja uma realidade, em que o desenvolvimento cultural se traduza na capacidade de estabelecer diferenças, de não confundir, de não fazer amálgamas, de não misturar, em que, finalmente, o objetivo da cultura seja a categorização.

Para que isso aconteça, a escola deve proporcionar conhecimentos sobre a diversidade, no intuito de despertar nos alunos a consciência de respeito e interdependência entre os seres humanos. Assim, a sociedade será capaz de aceitar e respeitar as variedades linguísticas existentes, sem menosprezar as variedades não padrão trazidas por grupos minoritários e que a escola tende a rejeitar. A educação intercultural pode favorecer os grupos alóctones, no intuito de valorizar as línguas que dominam sem que haja o estrato linguístico denominado *substrato* em que uma língua A é falada em uma região, há instalação de uma língua B que se sobrepõe à língua A, nesse caso, ocorre a extinção da língua A por deixar de ser usada pelos falantes. Portanto, a descrição das línguas de imigração e suas influências sobre a língua portuguesa, a produção de materiais pedagógicos voltados para as dificuldades encontradas pelos alunos pomeranos, a formação continuada dos professores e a adoção de uma educação intercultural são de extrema importância para que essas línguas continuem vivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21-47.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BARTH, S. C. *A oralidade do português em descendentes de alemães*. Vitória. Faculdade Saberes. Trabalho de Conclusão de Curso. 2007.
- BENINCÁ, L. R. *Dificuldade no domínio de fonemas do português por crianças bilíngues de português e pomerano*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- BIZARRO, R.; BRAGA, F. Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004, p. 57-69. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
- BRENNER, T. M. *Linguística aplicada ao manual de alfabetização*. Florianópolis: UFSC, 1986.
- CLARK, J.; YALLOP, C. The anatomy and physiology of speech production. In: _____. *An introduction to Phonetics and Phonology*. 1990, p. 161-205.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
- FONÉTICA e fonologia: sonoridade em artes, saúde e tecnologia. Fonética articulatória – consoantes do português. Disponível em: <http://www.cefala.org/fonologia/fonetica_consoantes.php>. Acesso em: 29 jul. 2010.

HAESE, A. A influência do pomerano no aprendizado de língua portuguesa. In: ABRALIN EM CENA ESPÍRITO SANTO, 2009, Vitória. *Anais...* Vitória, 2009. CD-ROOM, p. 01-08.

_____. Atlas Linguístico do Espírito Santo: projetos e subprojetos. In: ABRALIN EM CENA ESPÍRITO SANTO, 2009, Vitória. *Anais...* Vitória, 2009. CD-ROOM, p. 09-14.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KOCH, I. V. *Interferência da oralidade na aquisição da escrita*. [s/d].

LADEFOGED, P. Articulatory phonetics. In: _____. *A course in phonetics*, 1982, p. 01-21.

_____. Place and manner of articulation. In: _____. *A course in phonetics*, 1982, p. 143-164.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-43.

ROCHA, G. *Imigração estrangeira no Espírito Santo: 1847-1896*. 1. ed. Vitória: [sn], 2000.

RODRIGUES, Â. C. S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas/USP, 2001, p. 13-32.

SANTOS, E. S. et al. *História, geografia e organização social e política do município de Domingos Martins*. Vitória: Brasília, 1992.

SANTOS, Raquel Santana; SOUZA, Paulo Chagas de. Fonética. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística: II. Princípios de análise*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 09-31.

SCHAEFFER, S. C. B. *Interferências da oralidade na escrita de alunos descendentes de pomeranos do ensino fundamental*, 2010. Monografia (Especialização em Estudos da Linguagem), Faculdade Saberes, Vitória, 2010.

SCHIFINO, L.; BRENNER, T. M. *A distorção de sonoridade em fonemas oclusivos e fricativos no processo de alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1981.

SCHWARZ, F. *O município de Santa Leopoldina*. 1. ed. Vitória: Traço Certo, 1992.

SIMÕES, D. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

THE International Phonetic Alphabet. Revised to 2005. Disponível em: <<http://weston.ruter.net/projects/ipa-chart/view/keyboard>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

OS ITENS DE ESPECIFICIDADE CULTURAL NA TRADUÇÃO DE FROM ANOTHER WORLD DE ANA MARIA MACHADO

Verônica Suhett do Nascimento
vesuhett@gmail.com

1. Introdução

O tradutor é um escafandrista. Mergulha na obra como num mar, impregna-se do estilo do autor e lentamente o vai moldando no barro de outro idioma. (Monteiro Lobato)

Este trabalho nasce a partir do estudo que venho realizando para minha dissertação de mestrado que pretende analisar as obras da literatura infantojuvenil traduzidas para o inglês das escritoras Lygia Bojunga Nunes e Ana Maria Machado. Em minha dissertação farei um exame das traduções com base no paradigma teórico dos Estudos Descritivos da Tradução com objetivo de: (i) verificar, mediante uma análise contrastiva das estratégias utilizadas nas traduções de itens de especificidade cultural, se essas traduções têm como efeito resultante um apagamento ou uma acentuação dos elementos culturais brasileiros a partir do ponto de vista da cultura receptora, apesar de ser comum esse apagamento quando da tradução de Literatura Infanto-Juvenil e (ii) investigar a imagem do Brasil que é projetada para o público receptor a partir das obras traduzidas, de maneira que se possa avaliar se essas traduções desmistificam ou não as representações culturais estereotipadas do Brasil. Esta análise será aprofundada em minha dissertação de mestrado.

Neste trabalho faço uma revisão dos Estudos Descritivos da Tradução, e aplico o modelo proposto por José Lambert e Hendrik van Gorp (1985) como proposta metodológica para auxiliar a realização de estudos de casos de tradução literárias segundo o paradigma descritivista. O objetivo será a verificação das estratégias utilizadas nas traduções de itens de especificidade cultural em *From Another World* (2005) de Ana Maria Machado, Traduzido por Luisa baeta.

A motivação para a escolha da referida obra foi o fato de ter verificado previamente a presença de diversos itens de especificidade culturais. A história trata de um tema característico da cultura brasileira. A trama se passa em uma cidade do interior do estado o Rio de Janeiro, onde havia grandes fazendas de café cultivadas por escravos até o século XIX.

Ana Maria Machado é uma das mais prolíficas escritoras de Literatura Infanto-Juvenil (doravante LIJ) no Brasil. Em mais de 40 anos de carreira, já publicou mais de 100 livros, com obras também publicadas em mais de 18 países. Os prêmios conquistados ao longo da carreira de escritora também são muitos, tendo sido contemplada em 2000 com o prêmio *Hans Christian Andersen*, considerado o Nobel do gênero. E em 2001, a Academia Brasileira de Letras lhe concedeu o prêmio Machado de Assis, maior prêmio literário nacional, pelo conjunto da obra. Em 2003, Ana Maria foi eleita para ocupar a cadeira número 1 da Academia Brasileira de Letras. Pela primeira vez, um autor com uma obra significativa para o público infantil havia sido escolhido para a Academia. A tradutora, Luísa Baeta, filha de Ana Maria Machado, já traduziu outras obras infanto-juvenis do inglês para o português, é design gráfica e fotógrafa e publicou recentemente o livro *Curvo ou Reto: Olhar Secreto* escrito em parceria com a mãe.¹

A LIJ é um gênero marcado por características próprias, o que exige que seu tradutor conheça essas características. Veremos as características principais que definem a LIJ como gênero literário apontadas pela pesquisadora irlandesa, Eithne O'Connell (2006, p. 17), além dos princípios da tradução de LIJ propostos por Zohar Shavit (2006, p. 26).

Primeiramente, apresento os fundamentos teóricos e metodológicos deste trabalho. A seguir faço resumo a teoria dos polissistemas, elaborada por Itamar Even-Zohar (1990), e a posição da literatura traduzida no polissistema literário, e mostro as contribuições dos estudos descritivos de tradução, cujo um dos nomes mais importantes é o de Gideon Toury (1980, 1995a, 1995b, 1998). Após esse re-

¹ Fonte: <http://www.anamariamachado.com/biografia>

sumo apresento os mecanismos de controle propostos por André Le-fevere (2007), e o modelo metodológico elaborado por José Lambert e Hendrik van Gorp (1985) para auxiliar no desenvolvimento de pesquisas descritivas no campo da tradução literária.

Em seguida, discorro sobre o conceito de itens de especificidade cultural de Javier Aixelá (1996) e a proposta de reformulação de sua classificação das estratégias de tradução desses itens por Carla M. Bentes (2005), que associa as estratégias às tendências domesticadoras e estrangeirizadoras vinculadas à Lawrence venuti (2002). Passo então ao tratamento dado ao *corpus*, do livro *Do Outro Mundo*, à análise a nível micro-estrutural e aos resultados obtidos a partir do estudo quantitativo das estratégias empregadas na tradução em *From Another World*. Finalizo o artigo com minhas considerações finais sobre este trabalho.

2. A teoria dos polissistemas e o polissistema literário

Por iniciativa de um grupo de pesquisadores em tradução literária, surgem no princípio dos anos de 1970 os estudos descritivos da tradução (*Descriptive Translation Studies* – DTS). O pesquisador israelense Itamar Even-Zohar a é referência desse processo. O objetivo inicial de Even-Zohar foi elaborar uma base teórica que fosse capaz de explicar as características da história da literatura israelense e das traduções literárias realizadas nessa cultura. Tendo como base o Formalismo russo e o Estruturalismo tcheco, o pesquisador opôs-se à postura normativista que era adotada até então nos estudos das traduções literárias. Even-Zohar propôs que a tradução fosse estudada isenta de julgamento de valor.

Even-Zohar elabora a teoria dos polissistemas, na qual insere a literatura em uma rede de sistemas mais ampla – o da cultura –, o das artes, religião, a política etc. Esses sistemas estão localizados hierarquicamente, e em constante tensão na busca por uma posição central. Essa tensão, impulsionada pela condição dinâmica dentro de cada sistema, favorece a evolução de um polissistema ao mesmo em tempo que impede sua estagnação. Para compreender melhor as características desses polissistemas vejamos o que pesquisador conceitua como *sistema*, com base no Funcionalismo Dinâmico, “a rede de

relações que pode ser considerada como hipótese para um dado conjunto de supostos observáveis ('ocorrências'/'fenômenos')"² (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 27) e *polissistema* como "um sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas que se cruzam uns com os outros e se sobrepõem parcialmente, que utilizam opções simultaneamente diferentes, mas que funcionam como um todo estruturado, cujos membros são interdependentes"³ (*Ibidem*, p. 11).

3. *A posição da literatura traduzida no polissistema literário*

Even-Zohar (1990, p. 46) argumenta que as obras traduzidas se correlacionam de duas maneiras: na forma em que os textos são selecionados pela literatura-alvo para serem traduzidos e em função de como as traduções usam o repertório da cultura alvo de forma que se relacione com os textos dessa cultura. Essas questões não estão confinadas apenas ao nível linguístico. A literatura traduzida, dentro dessa teoria, não é só um sistema integral dentro de um polissistema literário, mas um sistema mais ativo dentro dele. O autor questiona então qual seria o posicionamento da literatura traduzida dentro do sistema literário, e afirma que alguns podem deduzir que pela posição periférica da literatura traduzida nos estudos da tradução, ela também ocupa uma permanente posição periférica no polissistema literário, o que não é o caso.

Segundo a teoria de Even-Zohar o polissistema de literatura traduzida pode ocupar uma posição mais periférica ou mais central no polissistema literário. Pode exercer pouca influência no sistema, cumprindo a função de instrumento de conservação do repertório canônico, tendendo a produzir traduções que se afastem dos modelos e normas da cultura de origem ajustando-se aos moldes já existentes na cultura de chegada para que dessa forma sejam mais bem recebidas no sistema. Em outras situações pode ocupar uma posição mais central no polissistema literário exercendo uma maior influência,

² the network of relations that can be hypothesized for a certain set of assumed observables ('occurrences'/'phenomena')

³ a multiple system, a system of various systems which intersect with each other and partly overlap, using concurrently different options, yet functioning as one structured whole, whose members are interdependent

importando repertórios e modelos de outras culturas, sem se prender ao cânone local, contribuindo dessa maneira para a transformação da cultura receptora, isso é visto em culturas jovens ainda com pouco repertório próprio ou em situações de crise e mudanças de posicionamento nos sistemas. Quando assume uma posição central no processo de criação de novos modelos, a principal preocupação do tradutor não é de olhar apenas para os modelos pré-fabricados em no repertório da cultura no qual os textos serão transferidos. Ao invés disso ele irá violar convenções. Em tais circunstâncias as mudanças fazem com que a tradução se aproxime do original em termos de *adequação*, não buscando obter a *aceitabilidade* do grupo que detém o poder no sistema. Como veremos adiante, os conceitos de *adequação* e *aceitabilidade* são explorados por Gideon Toury. Para Even-Zohar,

Do ponto de vista da literatura-alvo as normas adotadas na tradução podem ser muito estranhas e revolucionárias, e se essa nova tendência for derrotada na luta literária, a tradução feita de acordo com suas concepções, nunca ganharão terreno. Mas se a nova tendência é vitoriosa, o repertório (código) da literatura traduzida pode ser enriquecido e se tornar mais flexível.⁴ (1990, p. 50)

Nessas circunstâncias, não apenas o *status* sócio-literário da tradução depende de sua posição dentro do polissistema, mas a própria prática da tradução é subordinada a essa posição. E a questão do que venha a ser uma obra traduzida não poderá ser respondida fora de um contexto sócio-histórico. Nesse ponto de vista, “a tradução não é apenas um fenômeno no qual natureza e fronteiras são dadas de uma vez por todas, mas uma atividade que depende das relações dentro de um dado sistema cultural”⁵ (*ibidem*, p. 52). Even-Zohar afirma que a maioria das hipóteses da teoria de tradução é “emprestada” de outras áreas, porém, não significa dizer que não haja um estu-

⁴ From the point of view of the target literature the adopted translational norms might for a while be too foreign and revolutionary, and if the new trend is defeated in the literary struggle, the translation made according to its conceptions and tastes will never really gain ground. But if the new trend is victorious, the repertoire (code) of translated literature may be enriched and become more flexible.

⁵ Seen from this point of view, translation is no longer a phenomenon whose nature and borders are given once and for all, but an activity dependent on the relations within a certain cultural system.

do da tradução autônomo. Uma vez que a tradução é concebida nos princípios sistêmicos, torna-se uma disciplina independente. Além disso, a tradução é também um processo em que os resultados são produzidos por sua própria natureza. É a própria atividade de tradução, que dirige o indivíduo para tomar certas decisões (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 77). As especificidades da tradução são determinadas relações dentro do polissistema alvo. Em vista do que foi dito, Even-Zohar propõe uma lei geral da tradução:

Em um sistema de destino B, quer dentro do mesmo polissistema ou em um polissistema diferente - dependendo se ele está estável ou em crise, e se é forte ou fraco, em relação a um sistema fonte A - um texto-alvo b será produzido de acordo com os procedimentos de transferência mais as coerções que lhes são impostas pelas relações internas do polissistema-alvo, tanto as que regem quanto as que são regidas pelo repertório de funções existentes e não existentes do polissistema-alvo. (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 78)⁶

De acordo com Carolina Alfaro de Carvalho (2005, p. 37), o modelo proposto por Even-Zohar “traça um complexo mapa de relações dinâmicas entre sistemas e forças de naturezas e intensidades diversas, desde um contexto mais macro, como as coerções exercidas por outros sistemas pertencentes a uma cultura [...] até níveis minuciosos de análise dos objetivos, estratégias e soluções de traduções específicas”.

Depois de uma revisão crítica da teoria dos polissistemas literários e da posição da literatura traduzida nesse, quero revisar de forma breve os DTS e o conceito de normas.

4. Os estudos descritivos (DTS) e o conceito de normas

Os DTS, apoiados na noção de sistema, visam compreender o comportamento do subsistema da literatura traduzida. Sem formar um único grupo e espalhados por diversas partes do mundo, os estudiosos descritivistas compartilham vários pressupostos teóricos. A-

⁶ In a target system B, either within the same polysystem or in a different polysystem – depending on whether it is stable or in crisis, and whether it is strong or weak, vis-à-vis a source system A – a target text b will be produced according to transfer procedures plus the constraints imposed upon them by the intra-target-polysystem relations, both governing and governed by the target-polysystem repertoire of existing and non-existing functions.

lém da noção de literatura como algo dinâmico e complexo (Hermans, 1985). Dessa forma, o estudioso descritivista não se restringe apenas à verificação do grau de equivalência entre original e tradução, mas, sobretudo, procura descobrir a posição de uma tradução dentro do sistema literário da língua alvo.

Outro importante nome nos DTS é o também israelense Gideon Toury. Toury, influenciado pela teoria de Even-Zohar. Toury estabeleceu em *In Search of a Theory of Translation* (1980), as principais reivindicações, conceitos e objetivos dos estudos descritivos da tradução. Toury adota a visão sistêmica de Even-Zohar para a tradução. E não se restringe ao polissistema literário e nem exclusivamente à tradução literária, mas, porém, os estudos mais importantes acabam por tratar da tradução literária (TOURY, 1998). Toury não parte de uma concepção pré-estabelecida do que seja tradução, podendo dessa forma considerar como objeto de estudo todo texto que aceite como tradução em uma dada cultura. O pesquisador desenvolve uma metodologia para o estudo de traduções baseado no conceito de *norma*. Segundo Toury, as normas que governam o processo tradutório são percebidas para além dos limites dos textos,

As atividades de tradução deveriam ser consideradas como tendo significado cultural. Consequentemente, a ato de traduzir, principalmente, deve ser capaz de desempenhar um papel social, ou seja, cumprir uma função atribuída por uma comunidade. [...] A aquisição de um conjunto de normas para determinar a adequação desse tipo de comportamento, [...] é, portanto, um pré-requisito para se tornar um tradutor dentro de uma determinada cultura. (1995a, p. 53)⁷

Antes de apresentar melhor o conceito de normas, farei um relato sobre o funcionamento sistêmico da tradução e a metodologia que Toury propôs para o estudo dessa atividade de acordo com o paradigma defendido por ele, conhecido como *target oriented*. Para Toury (1995b), geralmente, a necessidade da tradução é determinada pela cultura-alvo, pois é ali produzida com o propósito de ocupar um lugar ou preencher alguma lacuna nesse sistema. O mesmo ocorre

⁷ Translation activities should rather be regarded as having cultural significance. Consequently, translatorship' amounts first and foremost to being able to *play a social role*, i.e., to fulfil a function allotted by a community [...] The acquisition of a set of norms for determining the suitability of that kind of behaviour, [...] is therefore a prerequisite for becoming a translator within a cultural environment.

quando a tradução é realizada ou imposta pela cultura de origem – como ocorre muitas vezes com obras literárias brasileiras, que são traduzidas aqui para então serem exportadas para outras. Em outras palavras, é a partir da cultura-alvo que é se pode constatar se um determinado texto é tratado como uma tradução, e a partir daí a pesquisa pode ter início.

Apesar de ter seu foco na cultura alvo e na tradução, Toury não exclui de sua abordagem o texto e a cultura de partida, e nem o processo de produção da tradução, porém julga apropriado considerar o sistema-alvo em primeiro lugar, pois é esse que rege todo o processo da tradução.

Segundo Toury (1995a, p. 54), na sua dimensão sócio-cultural, podemos descrever a tradução como sujeita a coerções de diversos tipos e graus diferentes. Estes vão muito além do texto-fonte, as diferenças culturais ou mesmo limitações do tradutor como um mediador. Em termos de potência, limitações sócio-culturais têm sido descritas ao longo de uma escala ancorada entre dois polos: em geral, de um lado as regras relativamente absolutas, de outro, idiosincrasias. Entre estes dois polos encontram-se as normas. As fronteiras entre os vários tipos de coerções são, portanto, difusas.

As normas operaram não só na tradução em si, mas em todas as fases que envolvem o ato de traduzir e, portanto, são refletidas em todos os níveis do seu produto. Toury (1995a, p. 58) distingue dois grandes grupos de normas aplicáveis à tradução: preliminar vs. operacional.

As normas preliminares têm relação com dois conjuntos principais de considerações que muitas vezes são interligadas: as que dizem respeito à existência e à natureza de uma política de tradução, e as que estão relacionadas diretamente à tradução. As primeiras referem-se diretamente aos fatores que governam a escolha do texto a ser importado através da tradução em determinada cultura, em determinada época. Segundo Toury (1995a, p. 58) essa política existe na medida em que a escolha não é aleatória. E as que estão diretamente relacionadas à tradução

As normas operacionais, por sua vez, orientam as decisões feitas durante o ato de tradução. Essas normas afetam o texto. Go-

vernam – direta ou indiretamente – as relações entre o texto alvo e o texto fonte.

As normas preliminares precedem os operacionais. Isso não quer dizer que não existam relações entre ambas. No entanto, essas relações não são fixas e/ou determinadas. No entanto, de acordo com Toury (1995a, p. 60), podemos seguramente assumir que essas relações têm a ver com a norma inicial, que segundo o autor, é constituída pelas escolhas básicas feitas pelo tradutor (1995, p. 56). Outro importante fator a ser considerado é o conceito dos polos de adequação e aceitabilidade. A adoção de normas do sistema de origem na tradução de determinado texto determina a adequação do mesmo ao sistema de origem; já a adoção de normas do sistema da cultura-alvo determina sua aceitabilidade nessa cultura.

Segundo Toury (1998, p. 17), é importante compreender que as normas propriamente ditas não são verbalizadas. Elas podem ser menos ou mais explícitas. As mais explícitas, em geral, são enunciadas na forma de regras, com o objetivo de sistematizar ou controlar o comportamento dos membros de um grupo. De acordo com o autor, a explicitação por meio de enunciados não reflete estritamente a natureza das normas, pois neles estão também implicados os interesses de quem os verbalizam. De modo geral, ao nível de explicitação, podemos entendê-la como uma gradação, no polo mais fraco estão as *convenções*, que são mais difusas ou obscuras, e, no polo mais forte, estão as *regras*, que são explicitamente enunciadas. Entre os dois polos situam-se as normas, com uma variação ampla entre os dois extremos.

As normas variam com o tempo, e entre os (sub)sistemas de uma cultura, permeando culturas diferentes, adquirindo graus distintos de generalização e coerção de acordo com as características de cada sistema, das instituições e pessoas que o integram e de suas relações de poder. Algumas normas ganham poder enquanto outras o perdem; normas bem estabelecidas em um contexto podem ser novidades em outro ou mesmo já obsoletas num terceiro (TOURY, 1998, p. 17).

5. *Os mecanismos de controle*

Os pressupostos teóricos apresentados por Even-Zohar e Toury buscam descrever os mecanismos de controle empregados por aqueles que detêm o poder de forma a manter-se no centro dos sistemas. Vimos que grupos e instituições que ocupam posições centrais tendem a ditar seus valores e sua ideologia ao sistema por meio de normas.

André Lefevere (2007), pesquisador belga vinculado aos estudos descritivos de tradução, se ateve mais às forças que atuam nos sistemas e às estruturas de poder que os caracterizam. Procurou compreender e explicitar as relações de poder e influência entre os integrantes do polissistema literário, atendo-se particularmente à tradução literária e a outras formas de reescrita de textos provenientes de outros sistemas – tais como resumos, resenhas, críticas, citações e referências, assim como o uso de fragmentos dos textos com diversas finalidades.

Lefevere (2007) classifica os mecanismos de controle em dois tipos que se relacionam: um interno e outro externo ao polissistema literário. Internamente, os profissionais da área literária – como críticos, revisores, professores e tradutores – são considerados responsáveis por selecionar os produtos literários segundo o repertório canônico e a ideologia dominante no sistema. O mecanismo de controle externo é o que Lefevere denomina *mecenato*, que, segundo o autor são as pessoas e instituições que impõem coerções sobre a literatura de uma cultura. Ele explica:

Os mecenas tentam regular a relação entre o sistema literário e os outros sistemas que, juntos, constituem uma sociedade, uma cultura. Como regra geral, eles operam através de instituições montadas para regular, senão a escritura de literatura, pelo menos sua distribuição: academias, departamentos de censura, jornais de crítica e, de longe o mais importante, o estabelecimento de ensino. (2007, p. 35)

Lefevere divide o *mecenato* em três componentes: ideológico, econômico e de *status*. O componente ideológico “age restringindo a escolha e o desenvolvimento tanto da forma quanto do conteúdo” (2007, p. 35); o componente econômico garante a produção cultural a partir do pagamento que o mecenas garante a escritores e reescritores; e o *status* está ligado ao reconhecimento do profissional. Ao sistematizar os mecanismos de controle dessa forma, Lefevere facilitou

sua compreensão. As obras, os autores e reescritores que se alinham à ideologia dominante e a reforçam tendem a obter em troca vantagens econômicas e posições de prestígio nos sistemas dos quais fazem parte. Em contrapartida aqueles que não concordem com a ideologia dominante, terão os fatores econômicos e de *status* a enfraquecê-los e mesmo agindo na transformação das ideologias dissidentes.

6. O modelo metodológico aplicado aos estudos descritivos

A partir dos paradigmas teóricos desenvolvidos por Even-Zohar e Toury, José Lambert e Hendrik van Gorp (1985) propuseram um modelo sintético e prático que vem a ser uma importante ferramenta para os estudiosos descritivistas. Os textos de Even-Zohar e Toury apresentam o funcionamento dos sistemas e os métodos de estudo de maneira a tender à generalização e à abstração. A metodologia proposta pelos pesquisadores toma por base as relações sistêmicas e as informações contextuais, e consiste basicamente em transitar entre o nível macroestrutural – apresentação e estrutura geral do texto, normas iniciais que regem o texto traduzido como um todo – e o nível microestrutural – estrutura interna do texto e diversas estratégias e escolhas linguísticas, estilísticas e tradutórias. A partir de observações no nível macroestrutural são formuladas hipóteses que são verificadas através de análises realizadas no nível micro-textual. A análise micro-estrutural levará também à formulação de hipóteses mais específicas a serem confirmadas voltando-se a observar a estrutura macroestrutural e sistêmica do texto. Lambert e van Gorp consideraram a inviabilidade de serem analisados todos os componentes micro-estruturais, e recomendaram que sejam selecionados fragmentos para serem estudados sob diferentes perspectivas estruturais.

O principal objetivo desse método é revelar as normas que atuam em produtos específicos e, de maneira geral, na atividade tradutória do polissistema literário de uma cultura como um todo. Este objetivo é atingido conectando-se, de forma sistemática, os vários aspectos observados nas traduções. Os autores destacam a importância de estudos em larga escala:

Não podemos analisar apropriadamente traduções específicas se não levarmos em consideração outras traduções pertencentes ao(s) mesmo(s) sistema(s) e se não as analisarmos em vários níveis micro e macroestruturais.

turais. Não é de todo absurdo estudar um único texto traduzido ou um só tradutor, mas é absurdo desconsiderar o fato de que essa tradução ou esse tradutor tem conexões (positivas ou negativas) com outras traduções e outros tradutores. (LAMBERT e VAN GORP, 1985, p. 51)⁸

O modelo em questão compreende as quatro etapas a seguir:

- (i) *Dados preliminares*: título, paratextos (diagramação da capa, quarta-capa, orelhas, presença ou não da indicação de que se trata de uma tradução, gênero, nome do autor, nome do tradutor), metatextos (prefácio, ensaios, críticas etc. sobre a obra) e estrutura geral da tradução.
- (ii) *Nível macroestrutural*: divisões do texto, títulos de capítulos e seções, estrutura narrativa, estratégia global da tradução.
- (iii) *Nível microestrutural*: seleção vocabular, estruturas gramaticais, formais e estilísticas, tipo de narrativa, modalização, registros etc.
- (iv) *Contexto sistêmico*: relações macro e micro-sistêmicas do texto estudado (normas e modelos), relações com outros textos (originais e traduzidos) naquele sistema, relações intersistêmicas.

Como o propósito deste trabalho será a verificação das estratégias utilizadas nas traduções de itens de especificidade cultural em *From Another World* (2005) de Ana Maria Machado, penso que será relevante a utilização do segundo e do terceiro estágio do modelo proposto por Lambert e Van Gorp (1985).

Finalmente, parece importante ressaltar a característica essencial da análise proposta por Lambert e Van Gorp (1985) que assume importância também para esta pesquisa. O texto traduzido precisa ser estudado em contexto. Ou seja, a comparação entre as obras – original e tradução – é importante desde que seja acompanhada de uma

⁸ We cannot properly analyze specific translations if we do not take into account other translations belonging to the same system(s), and if we do not analyze them on various micro- and macro-structural levels. It is not at all absurd to study a single translated text or a single translator, but it is absurd to disregard the fact that this translation or this translator has (positive or negative) connections with other translations and translators.

análise da função da obra traduzida no seu novo contexto: o país e o público leitor estrangeiros.

No próximo capítulo apresento as características da conceituação de itens de especificidade cultural apresentadas por Javier Aixelá (1996) e sua classificação das estratégias de tradução desses itens. Apresento também a reformulação dessa classificação proposta por Bentes (2005) e a conexão que a pesquisadora faz dessas estratégias às tendências domesticadoras e estrangeirizadoras de Lawrence Venuti (2002).

7. Itens de especificidade cultural

O estudioso espanhol Javier Aixelá (1996), em seu artigo *Culture's specific itens in Translation* discorre sobre os itens de especificidade cultural em tradução (culture-specific itens – doravante CSI). Sabendo-se que a tradução “mescla” diferentes culturas Aixelá fala sobre a instabilidade de poder a qual a tradução está sujeita (1996: 52), uma instabilidade que depende em grande parte, do peso da cultura exportadora em relação à cultura receptora. Como cada tradução estará inserida em um novo contexto cultural, é importante compreender que cada comunidade linguística tem a sua disposição uma série de hábitos, julgamento de valores, sistemas classificatórios etc. Dessa forma, o tradutor deverá lidar com essa variedade de fatores criados pela cultura.

É notório o papel fundamental que a transferência cultural desempenha na tradução, a assimetria linguística entre duas comunidades é refletida no discurso de seus membros. Segundo Aixelá (1996: 54) diante das diferenças impostas pelo *outro*, a tradução utiliza uma ampla gama de estratégias que variam da conservação a naturalização. Aixelá passa então a definir os itens de especificidade cultural, e primeiramente mostra o senso comum sobre os itens de especificidade cultural.

São normalmente expressos em um texto por meio de objetos e de sistemas de classificação e medição cuja utilização é restrita à cultura de

origem, ou por meio da transcrição de opiniões, e a descrição de hábitos igualmente alheios à cultura receptora.⁹ (*Ibidem*, p. 56)

Aixelá (1996, p. 56-57) diz que o problema em se estudar os aspectos culturais da tradução é como elaborar um instrumento adequado para as análises, e a dificuldade está no fato de tudo em uma língua ser produzido culturalmente, a começar pela própria língua. O autor segue dizendo que é comum identificar os CSIs com os itens relacionados a áreas mais arbitrárias de cada sistema linguístico – instituições locais, ruas, figuras históricas, nomes de lugares, nomes próprios etc. – que geralmente apresentam dificuldade à tradução. Aixelá diz que essa dificuldade se dá pela lacuna cultural, forçando o tradutor a expandir suas perspectivas (1996 p. 57). O autor diz que, em geral, ao se falar em referências culturais evita-se qualquer definição, seu significado é então atribuído a uma intuição coletiva. Aixelá afirma que essa opção acarreta uma “armadilha” dupla: uma arbitrariedade excessiva, e o que acredita ser mais importante, o caráter estático, em conjunto com a ideia de fixidez do CSI, independente das línguas envolvidas ou da função do texto. No entanto, é notório aos estudos da tradução o caráter dinâmico dos CSIs, e o fato de que dois itens não conservam a mesma relação ao longo do tempo.

Segundo Aixelá (*Ibidem*, p. 57), em tradução não existe um CSI por si só, mas como resultado de um embate decorrente de qualquer referência linguisticamente representada em um texto fonte que, ao ser transferido para a língua-alvo, traz dificuldades para a tradução, devido à inexistência ou o valor diferente do determinado item na cultura da língua-alvo.

Embora o autor não trate de conceitos como estrangeirização e domesticação, vinculados a Lawrence Venuti (1995), recorrerá a eles para me referir às categorias apresentadas por Aixelá, pois serão de grande valia para minha análise. Como domesticação compreendem-se as estratégias que levam ao apagamento, na tradução, dos elementos estrangeiros presentes em um texto, sendo a estrangeirização o oposto.

⁹ Are usually expressed in a text by means of objects and of systems of classification and measurement whose use is restricted to the source culture, or by means of the transcription of opinions and the description of habits equally alien to the receiving cultures.

Para o estudo dos CSI, Aixelá (1996, p. 59) propõe uma divisão entre duas categorias básicas: nomes próprios e expressões comuns (termo que inclui os objetos, as instituições, hábitos e opiniões características a cada cultura e que não podem ser incluídos na categoria dos nomes próprios). O autor ainda aponta para o senso comum de tradução de nomes próprios, os quais já possuem uma tradução pré-estabelecida, porém, ainda segundo o autor, os nomes próprios continuam indefinidos, o que se torna claro ao estudarmos as hesitações que afetam os gêneros secundários, tais como a literatura infantil.

Seguindo o pensamento do teórico Theo Hermans, os nomes próprios podem ser divididos em duas categorias: os *convencionais* e os *motivados*. Os Convencionais são aqueles que não possuem um significado próprio; e os motivados são aqueles que podem variar de nomes e apelidos vagamente sugestivos até os mais explícitos, e incluem nomes ficcionais ou não ficcionais. Como exemplo de nome motivado, em *Do Outro Mundo* de Ana Maria Machado (2002), o personagem Sinhô Peçanha é conhecido por Coronel Peçanha:

- Peçanha, a senhora quer dizer... – corrigiu Terê.
- Não, peçonha, veneno. Como uma cobra venenosa, um bicho peçonhento.
- Mas ele se chamava Peçanha, não?
- Ah, isso eu não sei. Só sei o que meu pai me contou [...], a gente pode chamar ele de Coronel Peçonha.
- Pode ser Sinhô Peçanha?

Em seu artigo, Aixelá (1996, p. 60) diz que por razão de buscar uma eficácia metodologia acredita ser conveniente agrupar as possíveis estratégias para a tradução dos CSIs. Reconhece, no entanto, que sua classificação não pretende fazer uma descrição objetiva e sem. Dessa forma, o autor classifica as estratégias de tradução dos CSIs a partir de um menor para um maior grau de manipulação intercultural. Aixelá propõe uma primeira divisão em dois grupos separados pela natureza de (a) conservação ou de (b) substituição. Subdividindo-as da seguinte maneira (*Ibidem*, p. 61):

(a) Conservação	(a.1) Repetição
	(a.2) Adaptação ortográfica
	(a.3) Tradução linguística
	(a.4) Glosa extratextual
	(a.5) Glosa intratextual

(b) Substituição	(b.1) Sinonímia
	(b.2) Universalização limitada
	(b.3) Universalização absoluta
	(b.4) Naturalização
	(b.5) Exclusão
	(b.6) Criação autônoma

A seguir, apresento as definições de Aixelá para cada estratégia.

7.1. Conservação

7.1.1. Repetição

O termo original é mantido – grifado ou não. E é o caso do tratamento dado a maioria dos topônimos. Segundo o autor, apesar de parecer paradoxal, esse “respeito” aumenta a característica exótica ou arcaica do item.

7.1.2. Adaptação ortográfica

Essa estratégia compreende processos de transliteração, e são utilizadas principalmente quando o termo original está expresso em um alfabeto diferente ao usado pelos leitores da cultura-alvo. Como o exemplo do grego para o português:

7.1.3. Tradução linguística (ou tradução não cultural)

Essa estratégia parte do suporte de traduções pré-estabelecidas na língua de chegada ou da transparência linguística, o tradutor escolhe uma referencia muito próxima àquela do texto-fonte, aumentando sua compreensão oferecendo ao público alvo uma versão facilmente reconhecida como pertencente ao sistema cultural do texto-fonte. Exemplos em inglês e espanhol retirados do texto de Aixelá (p. 62)

7.1.4. *Glosa extratextual*

Essa é uma estratégia combinada, pois, o tradutor usa uma das estratégias mencionadas acima, porém considera ainda ser necessário oferecer algum tipo de informação extra ao leitor. No entanto acredita não ser conveniente incluir a explicação no texto, portanto utiliza nota de rodapé, glossários, textos explicativos entre parênteses, em itálico etc.

7.1.5. *Glosa intratextual*

Semelhante a estratégia anterior, porém o tradutor a glosa como parte integrante do texto, em geral, não interrompe a leitura.

7.2. **Substituição**

7.2.1. *Sinonímia*

Essa estratégia baseia-se, geralmente, em questões de estilística. O tradutor recorre a algum tipo de sinônimo ou similar para evitar a repetição do CSI. É comum a substituição de ocorrências de pronomes pessoais retos pelos nomes do personagem ou vice-versa.

7.2.2. *Universalização limitada*

Em princípio, o tradutor acredita que o CSI é bastante obscuro para o leitor. Dessa forma, ele substitui o termo por outro item da cultura-fonte que seja mais próximo do leitor.

7.2.3. *Universalização absoluta*

Semelhante ao caso anterior, porém, o tradutor não consegue encontrar um item melhor ou prefere apagar qualquer conotação estrangeira. Dessa forma, escolhe um item neutro.

7.2.4. *Naturalização*

O tradutor decide trazer o CSI para o contexto da cultura alvo. É uma estratégia comum na literatura infantil, além do caso de personalidades históricas com traduções pré-estabelecidas.

7.2.5. *Exclusão*

O tradutor considera o CSI ideológica ou estilisticamente inaceitável, ou apenas não acreditar ser relevante para o leitor, ou mesmo é tão obscuro que decide nem mesmo utilizar o recurso de uma glosa, notas explicativas etc. Desta forma, o tradutor opta por excluir o CSI do texto traduzido.

7.2.6. *Criação autônoma*

Segundo Aixelá, essa estratégia é pouco usada pelo tradutor. Nessa estratégia, o tradutor decide acrescentar algum tipo de referência cultural ao texto.

Aixelá (1996, p. 64) conclui a descrição de sua classificação das estratégias de tradução dos CSI dizendo que há outras estratégias em potencial como a *compensação* (exclusão + criação autônoma em outro ponto do texto, mas, com efeito, similar), *deslocamento* (deslocar o mesmo item para outra parte do texto), ou *atenuação* (por motivos ideológicos o termo é atenuado por outro considerado mais adequado). A atenuação é, segundo Aixelá, uma excelente estratégia para traduções de gírias ou literatura infantil. O autor também reconhece que a utilidade metodológica da inclusão de tais estratégias terá de ser determinada por um estudo mais aprofundado de textos reais.

8. *Proposta de reformulação do modelo de Aixelá (1996) por Bentes (2005)*

A pesquisadora Carla Melibeu Bentes, em sua dissertação de mestrado (2005) propõe uma reformulação da classificação de Aixelá (1996) devido à dificuldades encontradas pela autora em classi-

ficar os CSIs identificados em sua pesquisa do romance *O Xangô de Baker Street*, de Jô Soares. Desta forma, Bentes excluiu algumas categorias, reavaliou o papel das remanescentes, e acrescentou outras. Além de ter classificado as estratégias como estrangeirizadoras, domesticadoras, ou ambas, segundo a proposta de Venuti (2002).

Optei por utilizar o modelo reformulado de Bentes (2005) por acreditar que irá atender melhor aos propósitos de minha pesquisa.

Reproduzo aqui a classificação proposta por Bentes (2005: 67). Porém, mantive a estratégia “glosa extratextual” de Aixelá (1996) por melhor classificar os CSIs que em *From Another World* aparecem em um glossário. Como na estratégia da glosa extratextual o tradutor repete o CSI e explica seu significado no glossário, está caracteriza uma tendência estrangeirizadora.

Estratégia		
(a) Tendência domesticadora	(b) Tendência estrangeirizadora	(c) Tendência estrangeirizadora e domesticadora (híbrida)
1. Tradução integral de nome próprio	1. Repetição	1. Glosa intratextual
2. Tradução linguística	2. Glosa extratextual*	2. Tradução parcial de nome próprio
3. Naturalização		
4. Exclusão		
5. Tradução explicativa		

Essa estratégia não havia sido incluída na tabela de Bentes (2005), “importei” das estratégias de Aixelá (1996).

Bentes define as novas categorias de sua reformulação da seguinte forma:

- Tradução de nome próprio: para a tradução “de elementos textuais que remetem a topônimos e a nomes próprios, como publicações e estabelecimentos culturais (bares, livrarias, teatros etc), instituições, agências e órgãos públicos.” (Bentes, 2005: 63). Essa categoria é subdividida em parcial e integral.
- Tradução explicativa: “é uma estratégia de tradução na qual se explica mais que se ‘universaliza’ (Bentes 2005: 65)”. Há uma reformulação do CSI do texto-fonte. O tradutor omite ou reformula com suas próprias palavras o termo estrangeiro que pouco ou nada comunicará ao leitor da cultura alvo.

No capítulo seguinte discorro, primeiramente, sobre o tratamento dado ao *corpus*, e em seguida falo sobre o livro *Do Outro Mundo*. A partir daí faço uma análise a nível micro-estrutural desse *corpus*, e apresento os resultados obtidos no estudo quantitativo das estratégias empregadas na tradução. Com base nesses resultados faço minhas considerações finais deste trabalho.

9. O tratamento do corpus

Passo agora a uma descrição do tratamento dado a obra estudada.

Após selecionar *Do Outro Mundo* de Ana Maria Machado e sua respectiva tradução *From Another World* passei à leitura integral do texto em português registrando os CSI e a página em que localizava em uma tabela. Em seguida, li sua tradução em inglês de forma a identificar as ocorrências desses itens, e também registrá-los na tabela comparativa. Foram identificados CSI relacionados a nomes próprios, lugares, culinária, instituições, religião, personalidades histórica etc.

Com os dados da tabela, montei uma tabela com a síntese dos resultados a fim de projetá-los em gráficos do tipo pizza para melhor visualização.

Considerando o caráter ainda inicial desse trabalho em relação a minha pesquisa para a dissertação de mestrado, acredito que essa tabela ainda será ampliada a partir de uma revisão mais detalhada do *corpus*.

10. Do outro mundo

A obra escolhida para análise nesse trabalho foi *Do Outro Mundo* de Ana Maria Machado. A autora é uma das mais importantes escritoras da LIJ no Brasil. *Do Outro Mundo* foi seu segundo livro traduzido para o inglês. A história se passa no interior do estado do Rio de Janeiro na atualidade. Alguns amigos vivem uma intrigante aventura ao se depararem com o espírito de uma menina que havia sido escrava na fazenda onde hoje é o sítio dos pais de uma das cri-

anças. A menina narra para as crianças a história daquele lugar durante o final da época da escravidão no Brasil. As crianças compreendem a partir dessa narração todo o sofrimento da escravidão no Brasil. Rosário, a menina escrava, pede às crianças para resolverem um mistério antes de se despedir delas.

Com uma narração simples, a autora apresenta à criança um novo mundo, rico de experiências, além de tratar de temas importantes como a liberdade e o respeito ao próximo.

A obra foi escolhida por tratar de um tema bem brasileiro e apresentar uma riqueza de CSIs para serem analisados.

11. Original e tradução: nível microestrutural

Preparei uma tabela com todos os CSIs da obra para que a partir dela possa verificar de que maneira foram distribuídas as estratégias de tradução desses itens. Devido a inviabilidade de apresentar a tabela completa neste artigo, apresentarei a seguir apenas um pequeno exemplo retirado da tabela completa.

<i>Do Outro Mundo</i>	<i>From Another World</i>	Estratégia tradutória segundo a classificação de Aixelá (1996)	Observações
[...] Meu nome é <i>Mariano</i> . [...] (p. 6)	[...] My name is <i>Mariano</i> . [...] (p. 10)	Repetição	Observa-se que a estratégia usada para a tradução dos nomes próprios foi a repetição.
[...] mas não tem <i>cachoeira</i> nenhuma, tem só um riozinho claro [...] (p. 8)	[...] But even though <i>Cachoeirinha</i> means little <i>waterfall</i> , there's just a clear creek [...] (p. 11)	Glosa intratextual	Faz-se necessário a explicação do nome da cidade, já que a compreensão de seu significado é importante para a compreensão do leitor.
[...] <i>Campinho do Feijão</i> (ele mesmo, o grande artilheiro do Campeonato Nacional [...] (p. 8)	[...] <i>Jon Feijão Field</i> . It's named after the great soccer player from the National League [...] (p.12)	Tradução parcial de nome próprio	Observa-se que a tradução do nome próprio foi parcial, sendo que "campo" é um substantivo que tem tradução para o inglês.
[...] ia se matricular num <i>curso de hotelaria do Sebrae</i> . [...] (p. 12)	[...] was enrolling in a <i>hotel management course</i> . [...] (p. 17)	Exclusão	O autor opta por excluir o nome da instituição.
[...] e o galo e umas	[...] and the big	Glosa extratextual	Essa é uma estratégia

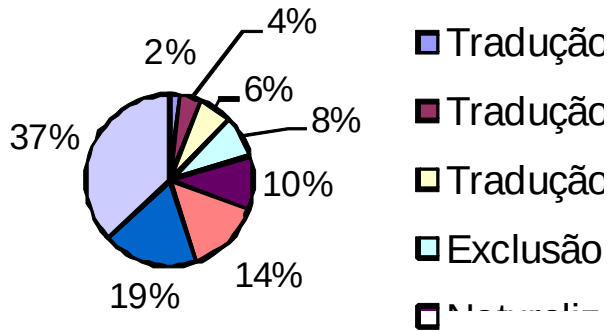
frangas <i>carijós</i> [...] (p.18)	<i>carijó</i> rooster and chickens [...] (p. 23)	tual	combinada, o tradutor fez uso de repetição, mas julgou necessário oferecer uma explicação ao leitor. Essa explicação é dada no glossário no final do livro.
[...] relampejava para os lados da <i>Pedra Negra</i> . [...] (p. 28)	[...] There was some lightning around the <i>Pedra Negra</i> mountain. (p. 29)	Glosa intratextual	Ao inserir <i>mountain</i> , o tradutor explica ao leitor do que se trata o topônimo.
– Vixe!... Nem me diz uma coisa dessas...[...] (p. 36)	“Sister! Don’t even say such a thing. [...] (p. 51)	Naturalização	O tradutor decide trazer o CSI para o contexto da cultura alvo.
– Que ponte? – estranhou Rosário. – Aquela <i>pinguelinha</i> ? [...] (p.55)	“What bridge?” said Rosário. “That little thing? [...] (p. 78)	Tradução explicativa	

12. Estudo quantitativo das estratégias empregadas no corpus

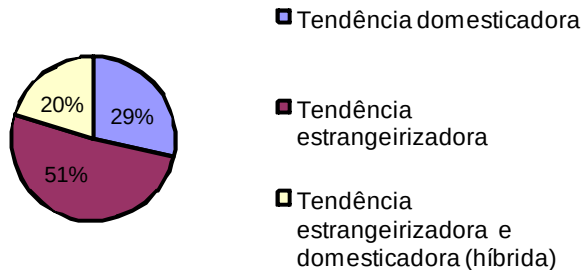
Apresento a seguir tabela com a síntese dos resultados obtidos a partir da tabela com os CSI, e a representação gráfica desses valores. Com base nesses valores posso tirar conclusões importantes para a minha pesquisa.

Estratégias	Quantidade
Tendência domesticadora	14
Tradução integral de nome próprio	0
Tradução linguística	2
Naturalização	5
Exclusão	4
Tradução explicativa	3
Tendência estrangeirizadora	25
Repetição	18
Glosa intratextual	9
Glosa extratextual	7
Tendência estrangeirizadora e domesticadora (híbrida)	10
Tradução parcial de nome próprio	1

Estratégias de Tradução



Tendências Estrangeirizadoras e/ou Domesticadoras



A partir dos números, pode observar que a estratégia mais empregada em *From Another World* foi a Repetição, com 38% das ocorrências, e na tabela com os CSI pode verificar que essa foi a estratégia utilizada para a tradução de todos os nomes próprios e os topônimos da obra, com o adendo de que, na ocorrência de substantivos acompanhando esses nomes e topônimos, esses foram igualmente repetidos – como exemplos temos: *Dona Carlota*, *Rio Pardo*, entre outros. Falamos anteriormente como essa estratégia tende a estrangeirizar o texto, provocando estranhamento no leitor. A glosa intra-

textual e a glosa extratextual vêm a seguir com 18% e 14% respectivamente somando-se a estratégia de Repetição dos CSIs.

Ao somarmos as estratégias com tendência estrangeirizadora (51%) às estratégias com tendência híbrida (20%) obteremos um total de 71% das ocorrências, o que nos faz perceber que é a representação cultural do Brasil que se faz projetar nessa tradução. A manutenção dos elementos culturais do texto-fonte permite retratar outra cultura ao seu leitor. Cabe então, levantar uma questão, que efeito essa estratégia terá sobre seu público alvo leitor já que se trata de uma obra destinada ao público infanto-juvenil?

A pesquisadora Zohar Shavit (2006, p. 26) diz que o princípio da tradução em LIJ permite ao tradutor uma liberdade maior com relação ao texto, para que o mesmo possa manipulá-lo de diversas maneiras, modificando-o, condensando-o ou mesmo ampliando-o. Esses procedimentos são permitidos para se manter os dois princípios em que a tradução de LIJ se baseia: um ajuste do texto para que este se adeque à exigência social (o livro como instrumento educacional), e um ajuste da trama, dos personagens e da língua para que se adeque ao nível de leitura e compreensão da criança.

Associando a conclusão de que os dados de minha análise sobre a tradução dos CSIs em *From Another World* mostram que as estratégias de tradução adotadas na obra são em sua maioria de tendência estrangeirizadora, aos princípios sobre a tradução de LIJ postulados por Zohar Shavit, percebi que a tradução da obra se contrapõe a esses princípios. Nesse caso, uma tendência estrangeirizadora em uma obra voltada ao público infanto-juvenil pode dificultar a recepção do texto. Esse fato se dá, a meu ver, devido ao menor grau de conhecimento de mundo desse leitor, gerando lacunas durante a leitura que podem trazer dificuldades na sua compreensão. Por outro lado, essa estratégia permite que haja um diálogo entre culturas, podendo promover um enriquecimento cultural. No entanto, para que isso ocorra de forma eficaz, acredito ser necessário um acompanhamento dessa leitura por um leitor mais experiente – pais ou educadores –, para que a finalidade da aquisição desses novos elementos culturais possa se dar de forma mais eficaz.

13. Considerações finais

Neste trabalho busquei, de forma breve, revisar e exemplificar as teorias e dos Estudos Descritivos da Tradução, traçando um panorama histórico desde seus princípios na década de 1970 com a teoria dos polissistemas literários de Itamar Even-Zohar (1990). E a importância da proposta de investigação das normas que governam o processo tradutório de Gideon Toury (1995a), fazendo com que o estudo descritivista não se restringisse apenas à verificação do grau de equivalência entre original e tradução.

Falo na sequência, sobre os mecanismos de controle classificados por Lefevere (2007): um interno e outro externo ao polissistema literário, e passo a uma descrição do modelo proposto por José Lambert e Hendrik van Gorp (1985) como proposta metodológica para auxiliar a realização de estudos de casos de tradução literárias segundo o paradigma descritivo.

Como o objetivo deste trabalho era a verificação das estratégias utilizadas nas traduções de itens de especificidade cultural em *From Another World* (2005) de Ana Maria Machado, descrevo a proposta de classificação das estratégias de tradução dos CSIs de Javier Aixelá (1996), e a reformulação proposta por Bentes (2005) que utilizei neste trabalho para avaliar a tradução da obra.

Passei então, ao tratamento dado ao *corpus*, que foi, após leitura integral do texto em português e o devido registro dos CSI em uma tabela, e a leitura de sua tradução em inglês de forma a identificar as ocorrências desses itens, e também registrá-los, e analisá-los de acordo com a classificação das estratégias de tradução dos CSIs e com o conceito de estrangeirização e domesticação, vinculados à Lawrence Venutti (1995).

Pude então verificar, a partir de dados quantitativos dos percentuais das estratégias de tradução dos CSIs, que houve uma forte tendência estrangeirizadora na tradução de *From Another World* (MACHADO, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIXELÁ, Javier Franco. Culture-Specific Itens in Translation. In: ALVAREZ, Román; VIDAL, Carmen-África. *Translation, Power Subversion*. Clevedon, Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters, 1996, p. 52-78.

CARVALHO, Carolina Alfaro de. *A tradução para legendas: dos polissistemas à singularidade do tradutor*. Dissertação de Mestrado, Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysystem studies. *Poetics today*. Tel Aviv, v. 11, n. 1.nov. 1990, p. 9-78

HERMANS, Theo. On Translating Proper Names, with Reference to De witte and Max Havelaar. In: WINTLE, Michael. (Org.). *Modern Dutch Studies*. London: Athlone, 1988, p. 11-13.

LAMBERT, Jose. & VAN GORP, Hendrik. On describing translations. In: HERMANS, Theo. (Org.). *The manipulation of literature*. London: Croom Helm, 1985, p. 42-53.

LEFEVERE, André. *Tradução, reescritura e manipulação da fama literária*. Bauru: EDUSC, 2007.

MACHADO, Ana Maria. *Do outro mundo*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *From Another World*. Toronto: Groundwood Books, 2005.

SHAVIT, Zohar. Translation of Children's Literature. In: LATHEY, Gillian. *The Translation of Children's Literature: a reader. Topics in Translation: 31*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2006, p. 25-40.

TOURY, Gideon. *In search of a theory of translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, 1980.

_____. The nature and role of norms in translation. In: *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. 1995a.

_____. The notion of "assumed translation" – an invitation to a new discussion. In: *Letterlijkheid, woordelijkheid (literality, verballity)*. BLOEMEN, H.; HERTOOG, E.; SEGERS, W. (Eds.). Antwerpen-Harmelen: Fantom, 1995b.

_____. A handful of paragraphs on “translation” and “norms”. *Translation and norms*. SCHÄFFNER, C. (Ed.). Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

VENUTI, L. *Escândalos da tradução*. Trad. L. Pelegrin, L. Marcelino Villela, M. Dias Esqueda, V. Biondo. São Paulo: EDUSC, 2002.

OS NOMES GEOGRÁFICOS DO MUNICÍPIO DE CABO FRIO-RJ

Beatriz Cristina Pereira de Souza (UFRJ)
beatrizdesouza.ufrj@gmail.com

Paulo Márcio Leal de Menezes (UFRJ)
pmenezes@acd.ufrj.br

1. Introdução

O presente trabalho busca enriquecer e endossar as discussões acerca dos geônimos a partir da pesquisa dos nomes geográficos do município de Cabo Frio-RJ.

Os geônimos, de modo geral, têm sido pouco explorados na produção acadêmica, no entanto seu estudo se mostra pertinente e bastante importante no contexto de ciências como história, sociologia, linguística, filologia, antropologia, política e, sobretudo, geografia, uma vez que, os nomes geográficos conferem identidade ao lugar e estão intimamente ligados a representação espacial dos mesmos, ou seja, o nome individualiza o espaço.

O entendimento das motivações que levaram a determinadas nomeações e suas origens revela muito sobre a história de ocupação, os aspectos econômicos, culturais e naturais de determinada área. Dessa forma, esta temática se mostra fundamental na medida em que auxilia na construção de um conhecimento que tem como base a formação do local e sua evolução até a atualidade. Pode-se afirmar que os nomes geográficos mostram as relações que se definem sobre o espaço, sendo utilizado como estratégia para diversas finalidades.

Outra aplicação importante deste tipo de estudo, diz respeito à criação de um banco de dados espaço-temporal que promova uma padronização dos nomes geográficos, evitando que haja duplicação de dados (mais de uma nomeação para uma mesma localidade) e, assim, promovendo maior eficácia e precisão na utilização de tais informações.

Diante desse panorama, o objetivo geral do trabalho constituiu-se na aquisição da geonímia de Cabo Frio visando estabelecer e se-

dimentar sua estrutura histórico-geográfica. Procura-se também averiguar a influência portuguesa, europeia não lusitana e indígena nos geônimos da área e, assim, fazer correlações dos nomes geográficos com os padrões de ocupação espacial estabelecidos na região ao longo da história. Além disso, os nomes analisados serão organizados para futura inserção no Banco de Dados Espaço-Temporal da Geonímia do Estado do Rio de Janeiro.

2. Caracterização da área de estudo

A área de estudo dessa pesquisa é o município de Cabo Frio localizado na Região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro (Fig. 1).

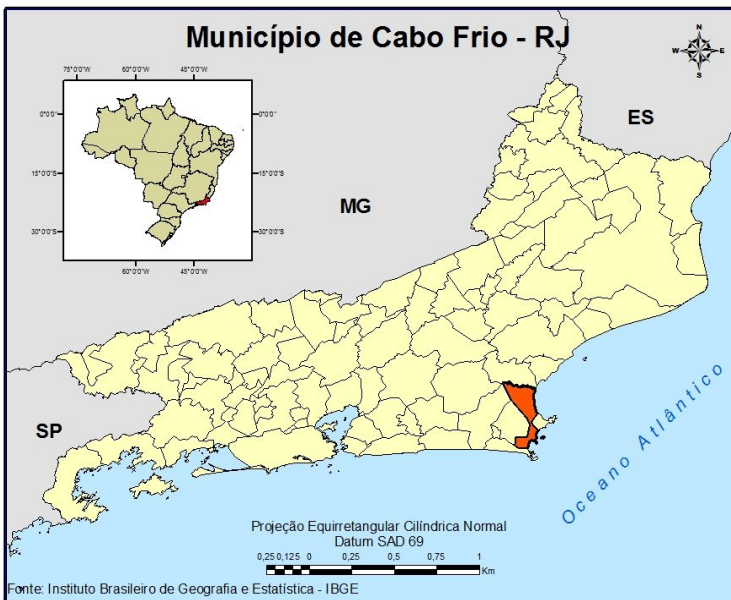


Fig. 1: Localização da Área de Estudo

O município de Cabo Frio, atualmente, compõe um dos pólos de tração turística mais importante do estado, apresentando um crescente dinamismo econômico. Por outro lado, é dotado de expressivo valor histórico uma vez que remonta à primeira feitoria estabelecida no Brasil, em 1503, constituindo um dos locais que primeiro foram ocupados no país através das expedições de Américo Vespúcio. Ao longo dos anos seu espaço foi sendo ocupado por franceses e ingleses até a efetiva ocupação pelos portugueses em torno do século XVII. Estas diversas influências, além da indígena, deixaram um legado de nomes geográficos bastante sugestivo e rico.

Essa área, quando do seu descobrimento, era habitada por índios Tamoios e Goitacás que possuem origem Tupi. Devido ao intenso comércio de pau-brasil que ocorria nesta região, existiam contrabandistas de diversas nações como os franceses e, mais tarde, os holandeses. A importância estratégica da área naquele período fez com que ela fosse palco de intensas lutas e disputas por domínio territorial que resultaram, inclusive, no extermínio de grande parte das tribos indígenas.

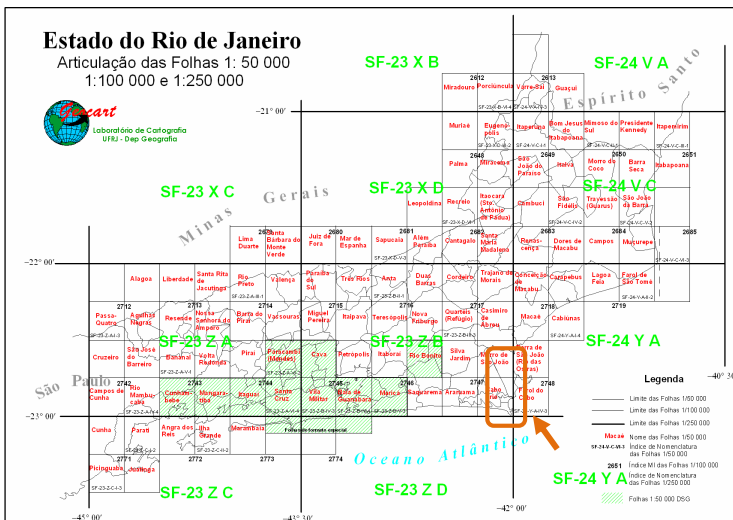


Fig. 2: Articulação das Cartas Topográficas

No mapeamento sistemático atual realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a área de estudo compreende duas cartas topográficas principais na escala 1:50000, denominadas de Cabo Frio e Morro de São João (Figura 2). Essas cartas serviram de base para o estudo dos nomes geográficos atuais dessa região.

3. *Discussão conceitual*

O estudo de nomes próprios está inserido dentro da ciência denominada de Onomástica, que se divide em duas vertentes de pesquisa: a Antroponímia e a Toponímia, que possuem como objeto de análise nomes de pessoas e de lugares, respectivamente.

Desse modo, a área de conhecimento que engloba este trabalho é a Toponímia, que vem do grego “topos” (lugar) e “ónimo” (nome). Assim, trata-se efetivamente do estudo dos nomes de sítios, povoações, nações, e bem assim os rios, montes, vales, etc., isto é os nomes geográficos (FURTADO, 1956). Este campo científico procura não só pesquisar a origem do nome e suas transformações, mas também suas relações intrínsecas com a identidade do lugar, uma vez que o nome pode ser avaliado como um reflexo da atuação de determinado grupo social no espaço.

Entretanto, é importante para as considerações feitas neste artigo que os topônimos possuam referência espacial, ou seja, coordenadas que permitam sua precisa localização no espaço. Quando esta informação é adicionada aos nomes geográficos, eles recebem a denominação de geônimo. Assim, como afirmado por Houaiss (1999) citado por Santos (2008) a geonímia apresenta as definições supracitadas de toponímia com o adendo de que será considerada a partir de uma feição geográfica pretérita ou contemporânea passível de representação gráfica e de obtenção de suas coordenadas geográficas de identificação.

Vale ressaltar também, que o topônimo, segundo Barbosa (2004), é composto pelo sintagma toponímico. Este sintagma é constituído de um termo genérico que designa o tipo de feição geográfica ou construída pelo homem a qual o nome remete, como por exemplo:

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

rio, serra, lagoa, etc.; e de um termo específico ou próprio que singulariza a feição e representa o foco das análises.

Dick (1990) destaca a importância do estudo da motivação toponímica que procura revelar os diferentes motivos que condicionaram o surgimento das nomeações. Ainda segundo esta autora, os topônimos podem ser classificados quanto à feição geográfica que designam (taxeonomias toponímicas de natureza física), assim duas classes são utilizadas nas avaliações deste estudo: hidrotopônimos que são os nomes associados às feições hidrográficas e os geomorfo-topônimos que denominam acidentes topográficos e formas de relevo.

Com a exposição desses aspectos, se torna explícita a relação existente entre a geografia, a cartografia e a geonímia. Afinal, os mapas permitem a criação de representações e modelos das feições presentes na superfície terrestre e através dos mesmos os nomes são legitimados. Dentro desse contexto, Santos (2008) afirma que um mapa sem nomes é um mapa amorfo, sem alma, uma vez que num simples par de coordenadas, posicionador de qualquer feição geográfica, não existe história; aspectos antropoculturais, linguísticos e etnolinguísticos; socioeconomia e jogos de poder. O autor também menciona que os vocábulos têm alma – um significado, aceção ou sentido – que, por dizerem muita coisa do terreno e do seu povoamento, tem enorme importância para estas ciências.

4. Aspectos Metodológicos

A metodologia aplicada neste trabalho foi desenvolvida no próprio Laboratório de Cartografia (GeoCart).

Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico a fim de que fosse reunido o maior número de informações sobre a discussão conceitual e a área de estudo, desde dados sobre a ocupação histórica do lugar, aspectos naturais e econômicos até mapas de diferentes épocas que retratam o município de Cabo Frio.

Em seguida, os documentos cartográficos foram georreferenciados, ou seja, foram atribuídas as coordenadas geográficas às feições tendo como base o mapeamento sistemático brasileiro. É nesta

etapa que os nomes geográficos são inseridos ao conceito de geônimo uma vez que podem ser localizados no espaço através de suas coordenadas.

Na etapa seguinte, inicia-se a extração dos geônimos presentes nos mapas. Esta fase permitiu a realização de pesquisas sobre as motivações dos nomes, suas modificações ao longo do tempo, suas significações, etc., possibilitando também a futura construção de um banco de dados espaço-temporal com múltiplas entradas como localização, data, mapa e nome geográfico. Essa etapa será refinada através do último procedimento metodológico que são as reambulações.

Além de todo o tratamento descrito, os nomes geográficos foram ainda organizados em tabelas do software Excel para que as classificações necessárias fossem feitas e para a posterior criação de gráficos ilustrativos dos resultados referentes à etimologia.

5. Resultados

Os resultados desta pesquisa podem ser divididos em dois grupos: Análise etimológica dos topônimos e Significado dos topônimos.

O primeiro grupo, busca retratar as marcas deixadas pelos diversos processos de ocupação espacial que ocorreram no município de Cabo Frio através da análise das origens dos nomes geográficos presentes atualmente nas cartas topográficas na escala 1:50000.

As duas cartas que compreendem a área avaliada mostraram o mesmo padrão (Fig. 3 e 4), no qual os topônimos de origem portuguesa são majoritários, representando mais de 50% dos nomes geográficos presentes. Seguidos a estes, a origem indígena dos topônimos se mostrou preponderante e, por fim, a classe menos representativa foi a de nomes oriundos de outras etimologias. Na carta Cabo Frio, no entanto, pode-se afirmar que há, praticamente, uma equivalência entre estas duas últimas classes.

Ao todo foram analisados 104 topônimos, dos quais 62 são de origem lusitana, 23 de origem indígena e 19 de origem exógena, representando, respectivamente, 59,6%, 22,1% e 18,3%.

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

Quanto ao segundo grupo de resultados, foram escolhidos dois topônimos de bastante importância histórica, cultural e social na área de estudo, um exemplificando a classe de geomorfotopônimo e outro a de hidrotopônimo.

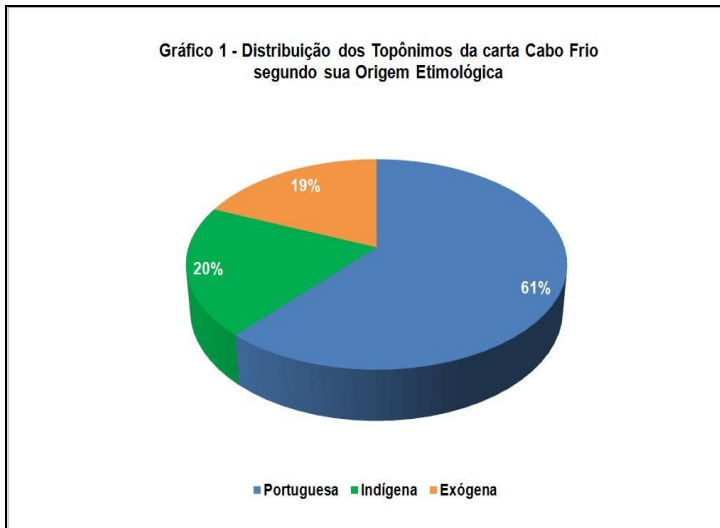


Fig. 3: Resultado da Carta Topográfica Cabo Frio

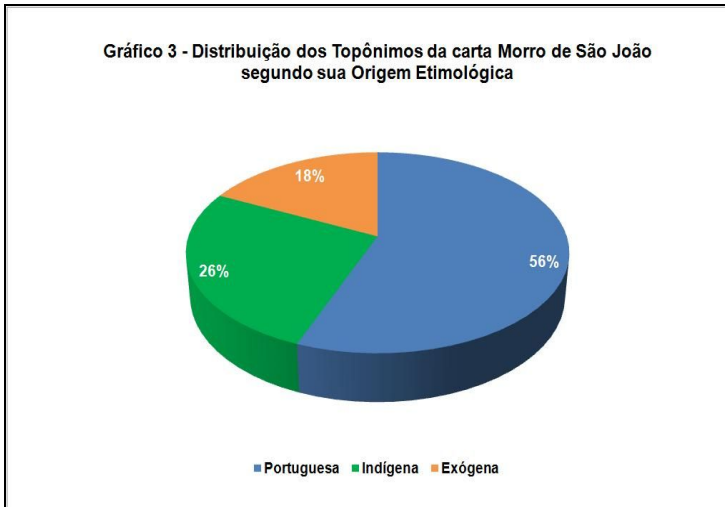


Fig. 4: Resultado da Carta Topográfica Morro de São João

O primeiro escolhido é o termo “Cabo Frio” que apareceu pela primeira vez em 1506 no mapa de Kunstmann III, mas data de 1504 quando da viagem de Gonçalo Coelho, sendo sua origem portuguesa. Sua composição representa um típico sintagma toponímico, em que “Cabo” é o termo genérico referente ao acidente geográfico e “Frio” o termo específico que se refere a uma característica peculiar desta feição que se localiza em uma faixa costeira fria em meio a uma zona quente decorrente do regime de ventos locais, principalmente, de direção nordeste e de uma corrente marinha existente naquela região. Verifica-se que a motivação que levou a esta denominação diz respeito ao seu aspecto topográfico particular, assim, constituindo um geomorfotopônimo. Este nome geográfico não sofreu alteração ao longo da história e tornou-se nome da feitoria, mais tarde, do município no qual se localiza, prevalecendo até os dias atuais.

O segundo nome avaliado é “Lagoa de Araruama”. Assim como no caso anterior, este nome geográfico é constituído por um sintagma toponímico, em que “Lagoa” é o termo genérico referente à feição hidrográfica e “Araruama”, o termo específico. Sua origem é indígena, mais especificamente, da língua tupi e seu termo próprio

significa “Terra dos Papagaios”, dessa forma descreve uma característica da paisagem. A motivação toponímica ao qual está inserido é hidrotopônima, uma vez que remete a uma feição hidrográfica. Este nome não sofreu alteração ao longo da história. A denominação de tal laguna tornou-se nome de um município da região.

6. Conclusões

Com os resultados alcançados nesta pesquisa, foi possível perceber a soberania portuguesa uma vez que os nomes atuais, majoritariamente, possuem esta origem. Isto reflete a ocupação espacial portuguesa intensa na região e também a legitimação política alcançada pelos lusitanos. Neste caso, nota-se que os nomes geográficos possuem natureza política, analisada através da história, e materializada no território.

Pode-se inferir também que a permanência de nomes de origem indígena em quantidade considerável está associada à representação de aspectos físicos do lugar e, também, culturais deste grupo étnico. Em muitos casos, eles proporcionam uma descrição interessante da paisagem, sendo esta uma possível justificativa para sua conservação. É interessante notar, também, que na carta Morro de São João, localizada mais ao interior, o percentual de nomes indígenas, ligeiramente maior quando comparada a outra carta, pode refletir o fato de, nestes locais, o extermínio dos índios ter ocorrido mais tardiamente. São necessárias, entretanto, análises mais detalhadas para consolidar tal afirmação.

De forma geral, este estudo buscou apontar que a geonomástica, ou seja, o estudo dos geônimos é uma forma eficiente de resgatar o passado e a memória do lugar, evidenciando os padrões de ocupação espacial e a variedade linguística local e conferindo maior qualidade para as informações cartográficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Alessandra; CARVALINHOS, Patrícia. Toponímia brasileira: Origens históricas. In: CONGRESSO NACIONAL DE LIN-
Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

GUÍSTICA E FILOLOGIA, 11, 2007, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xicnlf>>. Acesso em: 15/09/2009.

BERANGER, A. F. *Dados históricos de Cabo Frio*. PROCAF – Companhia de Desenvolvimento de Cabo Frio. 2. ed. Cabo Frio, 1993.

CÔRREA, R. L. (Orgs.). *Geografia: Temas sobre Cultura e Espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

FURTADO, Sebastião da Silva. *A toponímia e a cartografia*. Ministério da Guerra – Diretoria do Serviço Geográfico. Rio de Janeiro: 1960.

HANSSEN, Guttorm. *Cabo Frio: dos tamoios à Álcalis*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1988.

MASSA, Hilton. *Cabo Frio – histórico-político*. Rio de Janeiro: Inelivro, 1980.

MENEZES, Paulo Márcio Leal de; SANTOS, Cláudio João Barreto dos. Geonímia do Brasil: pesquisa, reflexões e aspectos relevantes. *Revista Brasileira de Cartografia*, nº 58/2, 2006.

SANTOS, Cláudio João Barreto dos. *Geonímia do Brasil: A padronização dos nomes geográficos num estudo de caso dos municípios fluminenses*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, IGEO, 2008.

SANTOS, Cláudio João Barreto dos. *A retomada da pesquisa da geonímia do Brasil: algumas reflexões e aspectos relevantes*. Geo Uerj, Rio de Janeiro, p. 1-14, 16 out. 2007. Disponível em: <<http://www.geouerj.com/PDF/Claudiojoao.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2009.

OS USOS DA UNIDADE LEXICAL INTELIGÊNCIA NAS PÁGINAS DA GAZETA DE LISBOA

Mariana Giacomini Botta (FCLAr/UNESP)
marianabotta@gmail.com

1. Introdução

A história da Europa no século XVIII foi marcada por guerras e revoluções políticas e sociais que possibilitaram o início da configuração do mundo como se conhece hoje. Ao mesmo tempo, a popularização da imprensa, com a publicação de gazetas em diversas localidades, ampliou o acesso às notícias sobre as relações entre os governos. Na *Gazeta de Lisboa*, primeiro jornal impresso em língua portuguesa, lançado em 1715, eram relatados os acontecimentos _principalmente políticos e militares – de toda a Europa e Ásia, mas também das colônias na África e na América.

Uma das principais características do vocabulário desta publicação é o emprego da unidade lexical *inteligência*, ora como sinônimo de entendimento, compreensão, ora designando o estado de concordância entre duas partes.

Para o falante da língua portuguesa contemporânea, o significado de *inteligência* está ligado à faculdade de apreender, aprender, entender, pensar ou raciocinar; à capacidade de entendimento, compreensão. O objetivo desta pesquisa é verificar as formas de emprego o os sentidos da unidade lexical *inteligência* nos textos informativos da *Gazeta de Lisboa*.

O léxico, acervo dos lexemas de uma língua, do conjunto das palavras e suas definições, é a parte da língua que configura a realidade extralinguística e arquiva os saberes de uma comunidade. “O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo” (VILELA, 1994, p. 6). Portanto, dentre os vários aspectos da linguagem que podem ser estudados em uma sociedade, o léxico é o que evidencia de forma mais plena as mudanças linguísticas e sociais. Apreender o funcionamento de um vocabulário implica levar em consideração o uso que se faz das unidades da língua. Conforme afirma Mortureux (1997, p. 48), não se

deve procurar o sentido, mas o uso, pois o léxico implica um reconhecimento coletivo.

Por tratar de um conhecimento e de uma prática compartilhados pelos falantes, a lexicologia deve “fornecer os pressupostos teóricos e traçar as grandes linhas que coordenam o léxico de uma língua” (VILELA, 1994, p. 10). Como o léxico não é uma lista de exceções, ele apresenta estruturas lexicais e relações que lhe conferem sistematicidade. O essencial desta sistematicidade provém das relações paradigmáticas e sintagmáticas, que podem ser estudadas tanto com ênfase na forma quanto no conteúdo.

Por se centrar no estudo do conteúdo, opta-se por uma lexicologia em perspectiva discursiva, em que o significado da palavra não é centralizado nela mesma, mas resulta das suas interações no intradiscurso. Assim, trabalha-se com a noção de cotexto, o conjunto formado pelas unidades que estão no entorno da palavra (VENIARD, 2007, p. 134).

2. *Dados para análise*

No *corpus* da *Gazeta de Lisboa*, que reúne 99 edições do jornal entre 1715 e 1810, a unidade *inteligência* é usada com os seguintes significados:

2.1. Estado de concordância entre duas partes (ter boas ou más relações com):

(1) Por estes meynos se tem posto hum fundamento para apartar todas as precedentes antipathias, e mas *intelligencias* entre os reynos da grã brentanha, e hespanha [...]. (GDL, 09/03/1730)

(2) Dizem que em consequencia do restabelecimento da boa *intelligencia* entre as duas cortes imperiaes esta ajustado fazerem todos os esforços, para que a campanha do anno que vem seja a ultima desta guerra. (GDL, 04/02/1800)

(3) [...] sua alt. eleit. esta inclinado mais que nunca a entreter huma perfeita *inteligencia*, e amizade com a augusta casa de Áustria [...]. (GDL, 19/02/1750)

2.2. Conversa ou acordo secretos/conluio

(4) [...] se recea que os seus parciaes em escocia, tenham alguma *intelligencia* com os malcontentes de inglaterra. (GDL, 02/11/1715)

(5) [...] segundo as *intelligencias*, que esta Corte entretem naquelle Paiz, marcha elle por cabeça de hum poderoso Exercito a conquistar Meca. (GDL, 17/03/1740)

2.3. Capacidade intelectual

(6) [...] tendo-se distinguido muito pela *intelligencia*, e valor com que executou aquella perigosa sortida [...]. (GDL, 06/01/1795)

(7) Deseja-se hum sujeito, que tenha *intelligencia*, e as mais qualidades precisas, para se lhe confiar o arranjo do cartório [...]. (GDL, 07/02/1800)

O que chama a atenção é que o uso mais frequente da unidade nos textos desse jornal é com o sentido descrito na acepção A. Levanta-se a hipótese de que a acepção acordo/relação entre duas partes seja própria da linguagem política/militar, tema preferencial do jornal estudado, o que indicaria uma especialização léxico-semântica da unidade.

3. Estudo sincrónico

O estudo dos usos da unidade lexical *inteligência* em obras escritas e publicadas na mesma época da *Gazeta de Lisboa* visa observar se os empregos encontrados neste jornal também ocorriam em outros tipos de discursos. Para esta análise, utilizam-se as definições lexicográficas de duas obras: o *Vocabulario Portuguez & Latino: aulico, anatomico, architectonico...*, de Raphael Bluteau (1712-1728) e o *Diccionario da Lingua Portuguesa*, de Antonio Moraes Silva (1813). É feita também a verificação das ocorrências desta unidade em outros corpora: o site *Corpus do Português* e o *Corpus do DHPB*¹.

¹ Dicionário Histórico do Português do Brasil (séculos XVI, XVII e XVIII). Projeto coordenado pela Prof^a Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa, que criou um banco de dados constituído de documentos dos séculos XVI, XVII e XVIII produzidos no Brasil ou sobre o Brasil por

Nos dicionários de Bluteau e de Moraes há o registro da unidade *inteligência* com os sentidos “faculdade intelectual; correspondência secreta”. Não é citado o sentido “relação entre”, acepção mais frequente no *corpus* estudado.

No site *Corpus do Português*, numa pesquisa sobre as ocorrências de *inteligência* entre os séculos XIV e XIX, encontra-se, entre outras, as seguintes ocorrências:

3.1. Concordância entre duas partes

(8) [...] para que, por virtude de vossa diligencia, e *inteligencia*, com amigos, e parentes, q no Reyno tendes [...]. (Epanaphora politica primeira, Francisco Manuel de Melo, 1637).

3.2. Sentido de ser bem relacionado, ter conhecidos

(9) E porque lhes disse que tinha trato e *inteligencia* na Vila, para nos dentro receberem [...]. (Cronica de D. Afonso Henriques, Duarte Galvão, 1500-1525).

3.3. Compreensão, aprendizado

(10) Na Sintaxe, separei as Regras, que servem para a *Inteligencia* da lingua, das Observaçoens, que servem para a Latinidade, ou Compoziçam. (Introdução à Gramatica latina, Verney, 1875).

3.4. Conhecimento

(11) [...] veremos que é grandissimamente necessario ao pintor a *inteligencia* da physiognomonica, ou filosomia [...]. (Da Pintura Antiga, Francisco de Holanda, 1561).

portugueses já aqui radicados durante o período colonial, que visa a produção de um dicionário que registra as unidades lexicais que vieram formar o vocabulário do português do Brasil.

3.5. Como essência espiritual

(12) [...] se conta como lhe deu o Senhor Deus *inteligencia* de visões e como lhe foy revellado o Senhor de Nabucadenasor [...]. (Corte Enperial, de Adelino Calado, séculos XIV e XV).

Resultado próximo é obtido ao se verificar os empregos da unidade *inteligência* no *corpus* do DHPB:

3.6. Relações políticas e diplomáticas/ concordância entre duas partes

(13) [...] nem depois ainda d'elle cessam de levar avante as suas injustas pretenções, e de perturbar a paz e a boa *inteligencia* de ambas as Corôas? (Alexandre Rodrigues Ferreira, 1792).

(14) Concorre tambem presentemente para mais os facilitar a boa *intelligencia* em que estão os Carajás, que até promettem auxiliar com Indios [...]. (Joaquim Maria Nascentes de Azambuja, 1797).

3.7. Sentido de correspondência secreta

(15) Ontem me escreveu Jerónimo Nunes que estava preso Genaro Aneze, e que se havia descoberto uma *inteligência* que lá tinham os franceses [...]. (Antonio Vieira, 1648).

(16) Não posso capacitar-me que D. João de Alencastro ignorasse aquella ordem, tendo-lhe sido dirigida; mas julgo que lhe deu differente *intelligencia* [...]. (Marquez de Aguiar, 1795).

3.8. Capacidade intelectual

(17) [...] David, porque além de grande musico, era mancebo muito valente, de grande *intelligencia* nas materias de guerra [...]. (Antonio Vieira, 1634).

3.9. Sentido de compreensão, entendimento

(18) [...] em q̃ V. A. R. por se ter vereficado na Sua Real Prezença a má *inteligencia*, q̃ elle deo á Carta Regia de 19 de Agt. de 1799 [...]. (Antonio Joze de Franca e Horta, 1803)

4. Estudo diacrônico

Nesta seção, realiza-se a análise das definições dadas à unidade lexical *inteligência* em dicionários de língua portuguesa e das ocorrências em textos jornalísticos contemporâneos. No *Dicionário Aurélio* há apenas uma entrada da unidade, com três acepções: “1. faculdade ou capacidade de aprender, apreender, compreender ou adaptar-se facilmente; intelecto, intelectualidade. 2. destreza mental; agudeza, perspicácia. 3. pessoa inteligente”.

No *Dicionário Houaiss* há a separação em duas entradas, a primeira como “faculdade de conhecer, compreender e aprender”, na qual a oitava acepção é “harmonia, entendimento recíproco”, e a de número 9, “acordo ou combinação secretos; maquinação, conluio”. Na segunda entrada, *inteligência* é definida como “serviço de informações”. O *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo* também registra duas entradas: a primeira para a faculdade de aprender, em que aparece a acepção “informações, especialmente de natureza militar”; e a segunda, “serviço secreto”.

Em textos atuais da imprensa brasileira, vê-se que estas são as duas acepções mais usuais da palavra:

(19) [...] visando uma grande abertura social e uma melhor avaliação da *inteligência* dos jovens. (FSP, 12/07/2010).

(20) Devido a falhas na coleta de *inteligência*, diz a investigação, militares que abordaram o navio turco Mavi Marmara [...]. (FSP, 13/07/2010).

(21) A decisão, disse, foi tomada após constatar que sua vida corria perigo diante da ação de "organismos de *inteligência* do Estado". (FSP, 07/07/2010).

5. Análise dos dados

Nos dicionários da mesma época da *Gazeta de Lisboa*, a unidade lexical *inteligência* é definida pelos traços [+espiritual] [+intelectual] [+conversa secreta]. Estes dois últimos traços, embora não de maneira equilibrada no que diz respeito ao número de ocorrências, são atualizados nos textos do jornal. O uso mais frequente no *corpus*, com o sentido de “estado de concordância entre/ relação entre”, não aparece nos dicionários daquela época.

Este uso, porém, é registrado no dicionário francês *Le Littré*² (1863), que reflete o estado da língua francesa clássica, entre os séculos XVII e XIX, da seguinte maneira: “estar em boa ou má inteligência com alguém, ter com ele boas ou más relações”³. Uma definição bastante próxima aparece no *Dictionnaire de L'Académie Française* (6ª edição, 1832-5): “amizade recíproca, acordo, união de sentimentos” (tradução nossa)⁴.

Observa-se também que na *Gazeta de Lisboa* a unidade *entendimento* concorre com *inteligência* no sentido de “capacidade mental, compreensão”, como pode ser visto em:

(22) [...] a princesa catherina dolborucki, dotada de muyta fermosura, *entendimento*, e sezuidez [...] (GDL, 09/02/1730).

Além desta alternância de usos entre *inteligência* e *entendimento*, observa-se que outras duas unidades, *amizade* e *harmonia*, também são empregadas na *Gazeta de Lisboa* com sentido muito próximo a um dos usos que se faz de *inteligência*, podendo em alguns casos serem consideradas como parassinônimas, ou seja, são unidades que podem ser substituídas uma pela outra em grande parte dos contextos. Nestes casos, as unidades *harmonia* e *amizade* tratam da *relação de entendimento* entre duas nações e é nestes contextos que se mostram presentes os traços de significação entendimento e concordância. No caso da unidade *harmonia*, é expressa também a ideia de *bom entendimento* entre dois reinos:

(23) [...] tem algumas preposições de grande importancia que fazer para estabelecer hua perfeita **harmonia** de amizade entre as duas Coroas Imperial, & Franceza. (GDL, 12/10/1715).

Na verificação das acepções nos dicionários da época da *Gazeta de Lisboa*, a unidade *harmonia* apresenta a ideia de proporção/simetria e de boa paz e amizade. O *Dicionário Houaiss* cita: “ausência de conflitos, paz, concórdia”. Para a unidade *amizade*, os dicionários de Bluteau e Moraes apenas citam “sentimento de amor e

² Logiciel « Dictionnaire le Littré » par Murielle Descerisiers. Disponível em: <<http://dictionnaire-le-littré.googlecode.com/>>.

³ «Être en bonne, en mauvaise intelligence avec quelqu'un, avoir avec lui de bonnes, de mauvaises relations».

⁴ Do original: «Amitié réciproque, accord, union de sentiments».

benevolência entre duas pessoas”. No Houaiss figura a definição “concordância, pacto, aliança”.

Além de indicar os traços de significação comuns às três unidades, a análise de obras lexicográficas revela algo mais relevante: para as três é citado pelo *Dicionário Houaiss* como antônimo a unidade *desinteligência*, que não foi encontrada no *corpus*. Ao verificarmos *desinteligência* nos dicionários atuais, encontramos “discrepância entre pontos de vista, desacordo, desentendimento, falta de amizade, hostilidade”, exatamente o contrário do sentido encontrado nos textos da *Gazeta de Lisboa*.

Outro fato que chama a atenção é que as três unidades são mais frequentemente empregadas na *Gazeta de Lisboa* acompanhadas de adjetivos, como *boa, má, perfeita, mútua*. Acompanhada por *boa* e *má* a unidade *inteligência* forma um expressões fixas, como as citadas no dicionário *Le Littré*.

As seguintes ocorrências do *corpus* da *Gazeta de Lisboa* ilustram o que se acaba de afirmar:

(24) Parece que se aumenta todos os dias a boa *inteligencia* entre a imperatriz rainha, e o rey de prussia, e muitos entendem, que dentro de pouco tempo chegara a boa *harmonia* a hum ponto, onde nunca esteve em nenhum dos reinados precedentes [...]. (GDL, 19/02/1750).

(25) [...] não se pode duvidar de nenhuma maneira que pela fiel execução dos nossos reciprocos empenhos se não estabeleça, e lancem alicerces mais fortes que nunca de hua *amizade* perfeita entre as duas nações [...]. (GDL, 9/03/1730).

(26) Sua alt. eleit. esta inclinado mais que nunca a entreter huma perfeita *inteligencia*, e *amizade* com a augusta casa de austria [...]. (GDL, 19/02/1750).

Além das relações de significação entre estas palavras encontradas na *Gazeta de Lisboa*, as unidades que são empregadas em seus entornos podem fornecer mais dados sobre seus usos.

Sabe-se que o funcionamento de uma estrutura linguística não obedece exclusivamente a fatores da ordem da língua, mas à conjunção entre o que é da língua e o que é da formação discursiva. Este fato leva à necessidade da realização de um estudo lexical em perspectiva discursiva, pois o elemento ideológico e cultural assinala-se a

cada manifestação discursiva concreta e, desta forma, o sentido não pode depender exclusivamente do linguístico.

6. *Estudo do léxico em perspectiva discursiva*

A relação entre língua e discurso é estreita, pois a língua é o suporte para a manifestação do discurso pelo sujeito. Um dos fatores das diferenças de sentidos é a historicidade dos sujeitos, que atua na relação que se dá entre o intradiscurso, ou seja, o nível da sequencialização do discurso pelo sujeito enunciador, e o interdiscurso, lugar dos sentidos construídos por outros sujeitos em outros momentos, mas que retornam, suscitados pelas palavras usadas nas enunciações. O intradiscurso é, então, o nível da formulação, que se diferencia do nível da enunciação, que é o interdiscurso. O intradiscurso é o “discurso como estrutura” e compreende a descrição e os efeitos que as marcas léxico-sintáticas operam na sequência discursiva.

A metodologia de análise do intradiscurso é baseada na noção de cotexto, conjunto formado pelos elementos que estão no entorno de uma palavra e que revela as práticas sociais e linguísticas associadas a ela, pois este deixa transparecer as associações lexicais preferenciais. Ver a palavra em discurso implica analisá-la na cadeia sintagmática e supõe um ato de enunciação de um sujeito. A análise da palavra em discurso permite abordar a palavra na língua, pois a significação é um processo de sedimentação do sentido, e esta acontece por meio de regularidades contextuais que acompanham as palavras nos textos.

Nos estudos lexicais, observa-se que certas práticas e associações no ambiente léxico-sintático das unidades parecem ser mais recorrentes que outras, e algumas destas práticas e associações são constituintes dos significados das palavras. Assim, há sempre a possibilidade de uma tendência de especialização léxico-semântica da palavra, que pode ser verificada por meio das coocorrências.

Considera-se, então, cotexto como o conjunto de elementos linguísticos sintáticos, lexicais, morfológicos e fonológicos que regem a formação dos sintagmas, permitem ou impedem a substituição no paradigma e limitam e/ou restringem a utilização dos lexemas dentro dos diferentes contextos, por meio das regras impostas pelo

sistema estruturado da língua, com a finalidade de atingir a função comunicativa da linguagem.

7. *Análise no intradiscurso – cotexto*

Considera-se nesta parte da análise apenas as acepções 1 (estado da relação entre duas partes) e 2 (correspondência secreta) das ocorrências da unidade *inteligência* na *Gazeta de Lisboa*, por serem as de maior ocorrência no *corpus*.

A primeira acepção tem 14 ocorrências no *corpus*. O estudo do cotexto desta unidade apresenta os seguintes dados:

- Há a recorrência da ideia de acerto, estabelecimento e manutenção, com as coocorrências dos verbos *ajustar*, *conservar*, *entretar*, *restabelecer* e *estabelecer*;
- Os sintagmas *boa* / *má* / *perfeita* / *mútua inteligência* são seguidos pelas preposições *entre* ou *com*;
- Com relação aos elementos nominais, podem ser observadas recorrências das unidades *embaixador* e *ministro* (os responsáveis pelas relações entre duas nações), de *corte* (10 ocorrências) e das unidades *guerra*, *paz*, *tratado*, *harmonia* e *amizade*, referentes a ações diplomáticas.

A segunda acepção tem oito ocorrências no *corpus*, e no seu entorno, observa-se que:

- A unidade forma o sintagma verbal *ter inteligência com/na*;
- Há recorrências de verbos de ações discursivas, como *ameaçar*, *assegurar*, *mandar*, *persuadir*;
- Há coocorrências da terminologia militar: *exército*, *guerra*, *inimigo*, *tropa*, *tratado* e *soldado*;
- Aparecem recorrências das unidades *perigo* / *proteção*;
- Há a repetição da ideia de revolta: *rebelde*, *rebelião*, *revolução*, *tumulto*.

8. Conclusão

Nos textos da *Gazeta de Lisboa*, a unidade *inteligência* aparece prioritariamente em dois tipos de sintagma. O primeiro é formado por verbos como *estabelecer*, *restabelecer*, *entreter*, *manter* e *conservar* + *adjetivo* + *inteligência* + *com/entre*, e neste caso, a unidade tem o sentido de relação entre dois lados, o que é expresso tanto pelos verbos quanto pelas preposições (que dão a ideia de reciprocidade). O segundo sintagma, *ter inteligência com/na*, expressa a ideia de conversa, correspondência de informações secretas.

Apenas o segundo sentido está registrado nos dicionários da língua portuguesa da época da publicação. A primeira acepção é registrada por dicionários franceses do século XIX, o que mostra que o uso deste sintagma não era exclusivo da língua portuguesa da época. Além disso, pode-se relacionar o sentido deste segundo sintagma com o início das atividades dos serviços secretos, que tiveram sua origem nos reinados de Elizabeth I (Inglaterra – 1533-1603) e de Luis XIV (França – 1638-1715). Tal hipótese é confirmada pela não ocorrência desse emprego em textos anteriores a esta época, conforme dados do *Corpus do Português*.

A verificação das ocorrências da unidade em outros textos da mesma época mostra que a unidade *inteligência* com os sentidos destacados acima era mais empregada em contextos políticos, militares e diplomáticos, e que em outros tipos de textos, o uso de *inteligência* era com o significado de faculdade mental do aprendizado, em correspondência com *entendimento*. Observa-se ainda que havia a prática discursiva de, com o sentido “relação entre dois lados”, a unidade *inteligência* integrar o campo associativo de *harmonia* e *amizade*, possível pelo fato de todas estas unidades possuírem o traço semântico [-desinteligência].

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. A. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. São Paulo: Global, 1981.

_____. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. In: *II Simpó-*

sio Latino-Americano de Terminologia. *I Encontro Brasileiro de Terminologia Técnico-Científica*. Anais. Brasília, 1992. Disponível em: <<http://www.riterm.net/actes/2simposio/barbosa2.htm>>.

_____. Relações de significação nas unidades lexicais. In: *Anais do 1º Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 1998.

BLUTEAU, R. *Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico* [...]. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1712-1728. 8 v.

BORBA, F. S. (Org.). *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRANCA-ROSOFF, S. Observer et aider : l'écrit des assistantes sociales dans les "demandes d'intervention". (avec Valérie Torre). In : *Recherches sur le français parlé*. Université de Provence, 1993, p. 115-135, n° 12.

_____. (ed.). Le mot, analyse de discours et sciences sociales. In: *Langues et langage*. Aix : Publications de l'Université de Provence, 1998, n°7.

COURTINE, J-J. Analyse du discours politique. In: *Langages*. Préface de Michel Pêcheux. Paris: Larousse, 1981, n° 64.

DAVIES, M.; FERREIRA, M. *Corpus do Português – CdP*. (45 milhões de palavras, sécs. XIV-XX), 2006. Disponível em: <<http://www.corpusdoportugues.org>>.

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Imprimerie et Librairie de Firmin Didot Frères, 1835, 6^e ed. Disponível em: <<http://dictionnaires.atilf.fr/dictionnaires/>>.

FERREIRA, A. B. de H. (Ed.). *Novo dicionário eletrônico Aurélio* versão 5.0. CD-ROM. Curitiba: Positivo, 2004, 3^a ed.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. (Ed.). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.

MESSNER, D. 'Morrer' entre 1715 e 1850: O projecto da 'Gaceta de Lisboa'. In: *Gramática e humanismo*. Actas do Colóquio de Ho-

menagem a Amadeu Torres. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, 2005. Disponível em: <<http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/541653.DOC>>.

MORTUREUX, M. F. *La lexicologie entre langue et discours*. Paris: Sedes, 1997 ; Paris: Armand Colin, 2001.

MURAKAWA, C. de A. A. *Corpus do DHPB*: Dicionário histórico do português do Brasil (séc. XVI, XVII e XVIII). Informações em: <<http://www.fclar.unesp.br/poslinpor/Dicionario%20historico.php>>.

SILVA, A. M. *Diccionario da lingua portugueza* - recompilado dos vocabularios impressos ate agora, e nesta segunda edição novamente emendado e muito acrescentado, por Antonio de Moraes Silva. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Politique, idéologie et discours. In: *Semen - Catégories pour l'analyse du discours politique*. , n° 21, 2006. Disponível em: <<http://semen.revues.org/document1970.html>>. Acesso em: 5 dez. 2008.

VENIARD, M. *La nomination d'un événement dans la presse quotidienne nationale. Une étude sémantique et discursive: la guerre en Afghanistan et le conflit des intermittents dans Le Monde et Le Figaro*. Université Sorbonne Nouvelle – Paris III (UFR de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées). Thèse de doctorat 3^e cycle, dirigée par Sophie Moirand, 1e. Décembre 2007.

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

OS USOS SOCIAIS DA LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO¹

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior (IF Baiano, UFAC)
osvaldobojr@yahoo.com.br

1. Considerações iniciais

Na década de 1980, as pesquisas nas áreas da linguística aplicada e da educação priorizaram as investigações sobre os aspectos sociais que interferiam/determinavam os processos de aquisição e desenvolvimento da língua oral e escrita. Nesse contexto, surge o conceito de letramento, que amplia a compreensão a respeito do desenvolvimento das tecnologias do ler e escrever, ao focalizar as práticas sociais de linguagem concretizadas pelos sujeitos para fins de interação social.

Adotado como tradução de *literacy*, o termo letramento passou a designar tanto o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita quanto à utilização destas em práticas de interação verbal, destacando o aspecto social da aprendizagem da língua. Dessa forma, os estudiosos da linguística aplicada e da educação colocaram, no centro de suas discussões, a indissociabilidade entre linguagem e sociedade.

Assim, os estudos sobre letramento abarcaram as novas abordagens dos estudos linguísticos – impulsionadas pelas ideias de Mikhail Bakhtin (1992) – que passaram a enfocar as funções sociocomunicativas da linguagem humana. Nesse paradigma, letramento envolve também as apropriações da leitura e da escrita realizadas à margem da escola, superando os modelos tradicionais de domínio da língua escrita que eram vislumbrados pelas instituições de ensino.

¹ Este artigo sintetiza algumas das discussões sobre letramento escolar, letramento social e práticas sociais de letramento presentes em minha dissertação de mestrado, intitulada "Práticas de oralidade, leitura e escrita no comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC", que foi orientada pela professora Dra. Luciana Marino do Nascimento e defendida em 31 de agosto de 2009, no curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre.

Como se vê, o termo letramento não foi adotado apenas para nomear a aprendizagem da norma padrão da língua, mas, sobretudo, para adequar os processos de apreensão da leitura e da escrita às novas postulações teórico-metodológicas da linguística, surgidas da reflexão acerca das interações verbais mantidas em sociedades cada vez mais complexas e predominantemente grafocêntricas.

2. *Discutindo o letramento*

Do ponto de vista linguístico e sob a perspectiva do usuário, afirma Mollica (2007, p. 11 e 12), os saberes sobre a língua, apreendidos dentro e fora da escola, devem ser interpretados conforme as especificidades de construção desses conhecimentos, pois as aprendizagens linguísticas intra e extraescolares são assimiladas de maneiras diferentes. Por essa razão, devem ser consideradas – sob perspectivas distintas, porém complementares – quando pensamos em educação.

De forma análoga, Magda Soares (2004, p. 111) enfatiza que há uma grande variabilidade de eventos e práticas de letramento, talvez por isso se possa falar de letramentos escolares e letramentos sociais. Além disso, essa autora defende a ideia de que os letramentos são sempre situados, ou seja, realizam-se em condições específicas, portanto são dotados de especificidades que os distinguem, “embora sempre imersos em processos sociais mais amplos; [...]” (SOARES, 2004, p. 111).

Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 21), no capítulo inicial do livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, considera letramento como assimilação sócio-histórica das habilidades de leitura e escrita em contextos informais, para fins de interação social. Nessa perspectiva, esse autor dialoga com a noção de letramentos sociais, defendida por Soares (2004), e com a distinção de Mollica (2007) entre saberes linguísticos formais, que são fomentados pela escola, e conhecimentos linguísticos sociais, que são suscitados através da participação do sujeito em práticas dialógicas de leitura e escrita desenvolvidas no meio social em que vivem (tanto em atividades ligadas ao trabalho, como naquelas relacionadas ao lazer, religião etc.).

Ao discorrer sobre educação linguística, Marcos Bagno (2002) apropria-se do conceito de letramento proposto por Soares (1999), defendendo o caráter social desse tipo de aprendizado. Segundo esses autores, letramento não é condição apenas de quem sabe ler e escrever, mas de quem interage socialmente, através das práticas de leitura e escrita que circulam no meio onde vive. Como se pode notar, ambos valorizam os significados sociais atribuídos pelos sujeitos às habilidades de ler e escrever, haja vista que é pouco relevante, do ponto de vista educacional e linguístico, dominar as tecnologias do ler e escrever sem utilizá-las em práticas nas quais essas habilidades sejam essenciais para a inclusão social do sujeito.

Bagno (2002, p. 54-58) associa letramento à noção de gêneros textuais, uma vez que, na opinião desse pesquisador, a aprendizagem da língua (fenômeno social) dá-se num *continuum* de relações entre modalidades (oral e escrita) e as formas do discurso (gêneros textuais), pois os gêneros representam as concretizações empíricas da língua; ou seja, os gêneros são produtos que surgem das necessidades de comunicação e experiências humanas, e não apenas do estudo institucionalizado. Nessa perspectiva, Bagno (2002, p. 56) enfatiza que “[...] as práticas orais têm um lugar de importância igual à das práticas escritas [...]”.

Pelo exposto até aqui, percebe-se que os linguistas que se interessam pelo fenômeno do letramento dão valor às funções sociais da leitura, da escrita e da oralidade, bem como garantem que os sujeitos podem se apropriar da plurifuncionalidade da linguagem através de conhecimentos não institucionalizados, isto é, não fomentados pela escola. No entanto, no processo de formação linguística dos sujeitos, embora esses saberes compreendam métodos e contextos de assimilação diferenciados, eles podem se associar às aprendizagens surgidas por meio do processo de escolarização da língua, gerando maior consciência sobre usos e funções da linguagem verbal na vida em sociedade.

3. Práticas sociais de letramento

Maria Auxiliadora Bezerra (2003, p. 209) afirma que os modos de utilização da linguagem são tão variados quanto forem as ati-

vidades humanas, pois a linguagem medeia as relações entre sociedade e cultura:

Se as sociedades e culturas são inúmeras e se suas atividades (também inúmeras) são mediadas pela linguagem, os modos de utilização dessa linguagem são tão variados quanto variadas forem as atividades humanas, as quais vão moldando a linguagem em enunciados relativamente estáveis, no dizer de Bakhtin (1997), garantindo a comunicação verbal [...] (BEZERRA, 2003, p. 209)

Ideia similar pode ser encontrada em Bakhtin (2003), quando ele afirma que as atividades humanas estão sempre relacionadas à linguagem, por isso propiciam o surgimento de inúmeras formas de enunciado, as quais denomina “gêneros do discurso”:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. [...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261-2)

Como se vê, o uso social da linguagem permite a construção de formas linguístico-discursivas propiciadoras da interação verbal. Dependendo da posição teórica que assumirmos, essas formas linguísticas podem ser nomeadas “gêneros discursivos, textuais etc.”. Aqui optamos pela expressão *práticas sociais de letramento*, pois trabalhamos na perspectiva da dimensão social do letramento, que, nas palavras de Street (*apud* SOARES, 2006, p. 75), “é um termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”.

Entretanto, mesmo reconhecendo que todo produto linguístico é uma construção social e coletiva, precisamos admitir que, em nossa cultura, costuma-se distinguir práticas escolares de práticas sociais de letramento. Essa distinção serve para diferenciar as práticas de letramento específicas da escola – aquelas utilizadas no processo de escolarização da leitura e da escrita – das práticas que surgem e se desenvolvem no meio social para suprir necessidades imediatas de comunicação. Em muitos casos, estas últimas não eram sequer citadas em contextos escolares, já que a educação institucionalizada limitava-se à análise de gêneros discursivos de maior prestígio social,

como os literários, marginalizando qualquer criação linguística que não se enquadrasse nas normas privilegiadas pela e na escola.

Dessa forma, ratificamos a ideia de que a construção dos saberes linguísticos pode se originar no contexto social em que se insere o sujeito, direcionando os conhecimentos de leitura, escrita e oralidade para os momentos do cotidiano; para as situações em que, por necessidades de interação social, o sujeito lança mão dos saberes acumulados e põe em prática os usos linguísticos que circulam no meio onde vive, trabalha, diverte-se etc.

Mollica (2007, p. 12) também opta pela diferenciação entre práticas escolares e práticas não escolares de letramento, enfatizando que, linguisticamente, a distinção entre ambas é muito importante:

A distinção entre eventos e práticas escolares e eventos e práticas sociais de letramento interessa sobremaneira do ponto de vista linguístico e sob a perspectiva do usuário. (MOLLICA, 2007, p. 12).

Nessa lógica, ratificamos que, considerando o contexto social e as práticas de linguagem que respaldaram a produção deste artigo, o uso do adjetivo “sociais”, para qualificar o tipo de letramento pretendido, é necessário; no entanto, o nosso intuito não é dicotomizar os conhecimentos e práticas escolares e não escolares da língua, tomando-os como antagônicos e paradoxais, mas argumentar que, fora das escolas, os cidadãos, ao usarem a língua para fins comunicativos diversos, constroem conhecimentos linguísticos e desenvolvem práticas de oralidade, leitura e escrita que são extremamente relevantes sob uma perspectiva linguística e educacional, pois exemplificam os significados sociais do processo de letramento.

4. Analfabetos letrados

A percepção do e no mundo letrado inclui práticas sociais que vão além da decodificação do signo verbal escrito. Para isso, indivíduos, alfabetizados ou não, desenvolvem variadas estratégias linguísticas para interagirem socialmente em espaços fortemente marcados pela escrita ortográfica. Esse conjunto de práticas sociais, que possibilitam compreender e atuar no mundo, a linguística contemporânea chama de práticas de letramento.

Embora, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2001), ainda se saiba pouca coisa sobre os processos de letramento, uma coisa é certa: não se deve confundi-los com alfabetização, pois são eventos distintos, porém complementares. Explica-se: a alfabetização, para esse autor, diz respeito à apropriação da escrita, em contextos formais e informais, mas que se efetiva sempre mediante ensino e compreende o domínio das habilidades de ler e escrever sob a égide das normas que canonizaram o “bom” uso da língua; já letramento engloba também a aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para fins utilitários.

Marcuschi (2001) afirma ainda que as relações interpessoais nas sociedades ocidentais contemporâneas são fortemente influenciadas pela escrita, por isso até mesmo indivíduos analfabetos desenvolvem algumas práticas de interação com a língua escrita para interagirem socialmente. Isso se torna possível através do desenvolvimento de eventos de letramento – “que surgem e se desenvolvem à margem da escola” (MARCUSCHI, 2001, p. 21).

Por esse motivo, a noção de práticas sociais de letramento ultrapassa o modelo de ensino-aprendizagem da língua em contextos escolares e questiona a categoria de sujeitos letrados, pois todo ser humano que convive em sociedades grafocêntricas, mesmo que não seja alfabetizado, possui algum grau de letramento.

Nesse paradigma, assume-se que os eventos de letramento são variados, principalmente no que se referem à aquisição da língua escrita e ao desenvolvimento de gêneros orais para fins de interação verbal. Há aqueles que podem envolver uma apropriação mínima da escrita, como indivíduos analfabetos, mas letrados, uma vez que identificam valores, reconhecem o ônibus do qual necessitam para se locomover, são capazes de fazer cálculos, distinguem mercadorias pelas marcas, argumentam em favor de suas ideias, crenças, sentimentos e experiências de vida etc., porém não escrevem, nem leem. Em contrapartida, há práticas de letramento que exigem uma apropriação mais profunda da escrita, tais como ler, escrever e analisar uma obra literária ou formular um tratado científico.

Dessa forma, os eventos sociais de letramento são práticas em que a compreensão e a interação com a escrita não se excluem, podendo ocorrer tanto em contexto formais quanto informais; nessa ló-

gica, a condição de letrado não é uma prerrogativa dos indivíduos alfabetizados, pois “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas o que faz uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

5. Usos sociais da escrita

A língua, como sistema coletivo que serve para interação social, favorece o desenvolvimento de diversas práticas que concretizam a escrita como produto simbólico de uso coletivo, uma vez que, em sociedades grafocêntricas, mesmo indivíduos taxados como analfabetos necessitam desenvolver práticas de interação através da escrita para interagir socialmente em situações em que o dialogismo depende da compreensão da escrita ortográfica.

Para Marcuschi (2001), as relações sociais no mundo contemporâneo são fortemente influenciadas pela escrita, por isso até mesmo indivíduos analfabetos desenvolvem algumas práticas de interação com a língua escrita para interagirem socialmente. Isso se torna viável através das práticas sociais de letramentos, que são originadas e desenvolvidas à margem da escola. Assim, Marcuschi contesta a ideia de que a escola seja a única agência de letramento e propõe que seja possível a existência de analfabetos letrados.

Essa posição teórica pressupõe a existência de usos linguísticos que se desenvolvem à margem das influências dos processos formais de escolarização. São as práticas sociais de letramento, que revelam os modos de interação verbal, realizados através da língua oral e/ou escrita, efetuados por sujeitos sócio-histórica e culturalmente situados.

Um exemplo que pode ilustrar essa discussão é o dos analfabetos que recorrem a terceiros quando necessitam da escrita para se comunicar com pessoas que estão distantes geograficamente. Nesses casos, mesmo sem dominar a tecnologia da escrita, o sujeito interage socialmente através do código escrito. Isso comprova que, embora analfabetos, esses indivíduos possuem algum nível de letramento, pois reconhecem a importância da língua escrita como tecnologia que possibilita a comunicação à distância e acionam estratégias para garantir essa interação.

No filme *Central do Brasil*, a personagem Dora, professora aposentada interpretada pela atriz Fernanda Montenegro, escreve cartas para pessoas que não dominam as tecnologias do ler e do escrever. Nesse caso, a personagem age como mediadora entre o sujeito não alfabetizado e a cultura escrita, pois ela viabiliza, por meio da escrita, a interação verbal entre um locutor não alfabetizado e seus interlocutores que, em muitos casos, podem também ser analfabetos, mas que recorrerão, de forma semelhante, a um mediador para decodificar e atribuir sentido às cartas.

No filme pode-se constatar que, embora não sejam capazes de articular, de forma autônoma, a tecnologia da escrita, os sujeitos analfabetos possuem alguns conhecimentos sobre a estrutura composicional do gênero carta: demonstram saber, por exemplo, que no início de um texto epistolar é preciso indicar local, data, invocar o interlocutor por meio de um vocativo e que o encerramento deve conter a identificação do destinatário. Isso demonstra certo nível de letramento, provavelmente suscitado pela importância do gênero para a interação à distância entre parentes e pessoas conhecidas, o que levou as pessoas a assimilarem aspectos da composição desse gênero.

No estado do Acre, a Rádio Difusora Acriana desenvolve há anos papel semelhante ao representado pela personagem do filme supracitado, uma vez que, através do programa *Correspondente Difusora*, as pessoas de diferentes localidades do estado podem estabelecer comunicação com seus familiares. Mesmo aquelas que não sabem ler nem escrever podem se dirigir à sede da emissora em Rio Branco e ditar sua mensagem para um funcionário da Rádio Difusora Acriana, que a escreve e a encaminha para a transmissão via rádio. Nesse caso, além de intermediar a relação entre os sujeitos e a escrita, a emissora de rádio serve de “pombo correio”, levando a mensagem de um locutor que deseja comunicar algo a interlocutores de outras regiões do estado.

O programa *Correspondente Difusora* foi criado em 1948 e tornou-se notório devido à grande relevância social do trabalho de estreitar as distâncias entre sujeitos geograficamente distantes. No livro *O empate*, da escritora Florentina Esteves, há várias passagens que ilustram a importância, para os moradores dos seringais, deste programa como via de comunicação com a cidade. No trecho a se-

guir, a personagem Severino Sobral, seringueiro analfabeto, toma ciência sobre a chegada do filho de um conhecido dele à cidade e transmite o recado enviado ao interlocutor desejado: Firmino, o filho de Severino Sobral que vivia na cidade e organizava, com os companheiros do sindicato, um empate para evitar a tomada da terra do pai.

Atenção Colocação das Três Bocas, no seringal Esperança (o coração bateu mais forte, sintonizou melhor a estação). Atenção senhor Celestino: seu filho avisa que já chegou e logo dará o recado. Volta amanhã. Pede sua bênção. Assina seu filho Isidoro [...] (ESTEVES, 2007, p. 2)

O programa da Rádio Difusora Acriana, além de promover a interação com a escrita de pessoas que não desenvolveram as tecnologias do ler e do escrever, torna mais imediata, devido à agilidade do veículo rádio, a comunicação para pessoas que vivem em lugares de difícil acesso. Cumpre, assim, a função de estreitar distâncias e a de possibilitar o acesso à cultura escrita para pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola para dominar as competências de leitura e escrita.

Como se pode notar, tanto as pessoas que recorriam à personagem Dora, no filme *Central do Brasil*, para que ela escrevesse suas cartas, como os cidadãos acrianos que busca(va)m o programa *Correspondente Difusora* para se comunicar com pessoas distantes exemplificam os usos sociais da leitura e da escrita numa sociedade grafocêntrica, pois a escrita é um bem simbólico e coletivo que pode ser usado, socialmente, em contextos específicos, para fins específicos, não importando se o indivíduo domina as tecnologias do ler e do escrever ou não, pois há agentes sociais que medeiam, caso haja necessidade, a interação entre o sujeito e o código verbal escrito.

6. Considerações finais

O desenvolvimento das práticas sociais de letramento (leitura, escrita, incluindo também a oralidade) possibilita ao sujeito agir socialmente, interagindo, através do código verbal (escrito ou oral), nas produções discursivas estabelecidas nos diversos contextos sociais (profissional, escolar, familiar, religioso etc.) de que participa. Essa interação social representa, portanto, grande vantagem para o sujeito, pois viabiliza os atos de comunicação social.

Neste artigo, defendemos, enfaticamente, que as práticas linguísticas possuem estreitas relações com os contextos sociais nos quais são desenvolvidas, haja vista que, na vida em sociedade, o sujeito apropria-se do código verbal para interagir socialmente. Essa apropriação é determinada, ou influenciada, por questões culturais, sociais, políticas, econômicas etc., pois todo uso linguístico é situado.

Assim, os usos da língua englobam diversos aspectos, que não são meramente linguísticos, porque se situam sempre em contextos sociais mais amplos. Além disso, esses usos integram um *continuum* de práticas sociodiscursivas, que se complementam e se respaldam nas competências desenvolvidas pelos sujeitos a partir de suas habilidades sociais de linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 35. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. (Org.). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. Há analfabetos letrados? In: *Duc in Altum*. Muriaé: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sta. Marcelina (FAFISM), 2001.

ESTEVES, Florentina. *O empate*. 2. ed. Rio de Janeiro: Oficina do Livro, 2007.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado Livre de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Linguagem e escola*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOUSA, Márcia Verônica Ramos de Macedo & MACÊDO, Meyrelene Ramos de. *As lendas da floresta contadas por seringueiros a-crianos*. Rio Branco: Fundação Elias Mansour; Printac, 2007.

PALAVRA EM DIACRONIA IMAGÉTICA NO ENSINO DA LÍNGUA

Maria Suzett Biembengut Santade
(FIMI; FMPFM; UERJ; SELEPROT; UMINHO-PT)
suzett.santade@terra.com.br e suzett.santade@gmail.com

1. Introdução

A Arte representa a própria história do homem nas investigações das mais simples às mais complexas. Do latim “ars, artis” significa “maneira de fazer uma coisa segundo as regras”, como: arte poética, arte literária, arte militar, arte pela arte, arte culinária, etc. Na publicidade, arte é o conjunto das atividades ligadas aos aspectos gráfico-visuais de anúncios, jornais, livros, revistas, mapas, criação de desenhos, fotografias, gravuras e quaisquer elaborações icônicas.

Na Antiguidade, a Arte retratava e desenhava a caminhada da humanidade nos monumentos grandiosos esculpidos em rocha que eram suas verdadeiras cidades como, por exemplo, a cidade de Petra na Jordânia. Na extremidade do Deserto árabe, Petra era a capital reluzente do império dos Nabateus, na época do Rei Aretas IV (de 9 a. C. a 40 d. C.). Mestres em tecnologia para o abastecimento de água, os nabateus construíram grandes túneis e câmaras com esse propósito, além de um teatro, calcado em protótipos grego-romanos, para uma audiência de 4.000 pessoas. Hoje, as Tumbas do Palácio de Petra, com uma fachada de 42 metros de altura (El-Deir Monastério), são um exemplo impressionante de cultura do Oriente Médio.

Na Idade Média, “artes” eram as diversas disciplinas ensinadas nas escolas e universidades, divididas em dois grupos distintos: um, *trivium*, composto de gramática, retórica e dialética; outro, *quadrivium*, formado de aritmética, geometria, astronomia e música.

A partir da Renascença, Arte traduzia o ofício ligado à arquitetura, escultura, pintura, gravura, as quais juntamente com a música e a coreografia formavam as atividades intelectuais do bom-gosto. Assim os artistas renascentistas tinham uma posição de maior prestígio em relação aos da Idade Média. Os pintores, arquitetos e escultores podiam nessa época colocar seus estilos na contribuição das artes

decorativas ou aplicadas. A opressão à criatividade era constante, alterando a expressão espontânea do artista. Muitos artistas foram perseguidos pelas lideranças religiosas e políticas e mesmo talentosos acabavam desviando suas produções existenciais àquelas imagens decorativas de acordo com o gosto médio da maioria do público consumidor. Observa-se que o artista em solidão expressava sua arte a qual não era valorizada quando ele deixava de seguir as regras de interesse e poder do público.

A liberdade artística teve início no século XIX, porém consagra-se no século XX. Essa nova exigência de liberdade faz surgir o artista mais vulnerável ao aspecto socioeconômico-cultural. Dessa forma a obra artística passa a ter valor segundo o mercado econômico e o artista sofre as especulações daqueles que vivem através da obra-mercadoria.

Vendo a arte como algo a ser consumido, o indivíduo-consumidor não constrói princípios de beleza, de técnicas de expressão e compreensão sobre o valor da obra em si. Qual a indagação do artista no momento sócio-histórico em que viveu? Qual a participação do artista enquanto sujeito-artista? No entanto, a “arte engajada” sempre se perpetuou através do comportamento subversivo do artista, amante da arte, revelando-se no processo da criação apenas. O artista transcende-se numa espécie de liberação da vida com sua própria arte numa só obra.

2. *Uma abordagem semiótica*

Os ícones, ou imagens, foram utilizados nos templos e nas igrejas russa e grega na retratação de anjos e santos os quais eram feitos em pedra ou madeira. Os ícones são signos qualitativos que mantêm uma relação direta com a realidade empírica, aproximando-se do objeto representado como fotografias, desenhos, caricaturas, figuras, etc. Também a origem dos ícones surgiu na retratação dos mortos a fim de eternizar os ídolos na Antiguidade greco-romana. Mesmo a escrita ideogramática dos povos egípcio, chinês, fenício, etc. pode-se considerar icônica porque as letras estilizadas aproximam-se do objeto representado.

Conforme a teoria dos signos de Peirce (1978), um signo tem uma materialidade que se percebe com um ou vários dos sentidos; é possível vê-lo (um objeto, uma cor, um gesto), ouvi-lo (linguagem articulada, grito, música, ruído), senti-lo (vários odores: perfume, fumaça), tocá-lo ou ainda saboreá-lo. Essa coisa que se percebe está no lugar de outra; esta é a particularidade essencial do signo: estar ali, presente, para designar ou significar outra coisa, ausente, concreta ou abstrata, existente ou fictícia. O rubor e a palidez podem ser signos de doença ou de emoção, assim como certo gesto com a mão, uma carta ou um telefonema podem ser sinais de amizade. Vê-se, portanto, que tudo pode ser signo, a partir do momento em que dele se deduz uma significação.

Para Peirce (2003), um signo é algo que está no lugar de alguma coisa para alguém, em alguma relação. O mérito dessa definição é mostrar que um signo mantém uma relação solidária entre pelo menos três polos (e não apenas dois como em Saussure): a fase perceptível do signo, “*representâmen*”, ou significante; o que ele representa, “objeto” ou referente; e o que significa, interpretante ou significado. Essa triangulação também representa bem a dinâmica de qualquer signo semiótico, cuja significação depende do contexto de seu aparecimento assim como da expectativa do receptor. Para este mesmo autor, os signos mais perfeitos são aqueles em que o caráter icônico indicativo e o simbólico estão amalgamados em proporções tão iguais quanto possíveis.

Na essência da palavra, o desenho é a arte de representar visualmente objetos ou figuras através de traços, formas. Na verdade, o desenho é o esboço de qualquer arte por mais simples que seja. As ciências utilizam o desenho como um passo primeiro na idealização do objeto para depois materializá-lo na industrialização. O desenho artístico ou técnico representou e representa as indagações do homem influenciado por seu meio sociocultural. Antes das imagens fotográficas, cinematográficas e televisivas, o desenho era praticado pelos artistas na representação fiel da natureza e da figura humana. Hoje a arte de desenhar multiplica-se em desenhos técnico-industriais, artísticos, humorísticos e satíricos, gráficos, figurativos, etc. Porém, o desenho na infância apresenta características ligadas ao

desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Ela se expressa através do desenho a compreensão daquilo que a circunda.

O desenho tem sido um meio de manifestação estético e uma linguagem expressiva para o homem desde os tempos pré-históricos. Neste período, porém, o desenho, assim como a arte de uma forma geral, estava inserido em um contexto tribal-religioso em que se acreditava que o resultado do processo de desenhar possuísse uma "alma" própria: o desenho era mais um ritual místico que um meio de expressão. À medida que os conceitos artísticos foram, lentamente, durante a Antiguidade separando-se da religião, o desenho passou a ganhar autonomia e a se tornar uma disciplina própria. Não haveria, porém, até o Renascimento, uma preocupação em empreender um estudo sistemático e rigoroso do desenho enquanto forma de conhecimento.

A partir do Século XV, paralelamente à popularização do papel, o desenho começou a tornar-se o elemento fundamental da criação artística, um instrumento básico para se chegar à obra final (sendo seu domínio quase uma virtude secundária frente às outras formas de arte). Com a descoberta e sistematização da perspectiva, o desenho virá a ser, de fato, uma forma de conhecimento e será tratado como tal por diversos artistas, entre os quais se destaca Leonardo da Vinci.

Quando o artista pretende reproduzir em seu quadro uma realidade que lhe é familiar, como sua realidade natural e sensível ou sua realidade interna, a pintura é essencialmente a representação pictórica de um tema: é uma pintura figurativa. O tema pode ser uma paisagem (natural ou imaginada), uma natureza morta, uma cena mitológica ou cotidiana, mas independente disto a pintura manifestar-se-á como um conjunto de cores e luz. Esta foi praticamente a única abordagem dada ao problema em toda a arte ocidental até meados do início do século XX.

Assim, o desenho como a arte mais primitiva do homem, não se perde no percorrer dos séculos e no século XXI, a cada instante, fortalece-se em efeitos computadorizáveis comungados à linguagem verbalizada (cf. GOMBRICH, 2002).

3. *Palavra em diacronia imagética*

A Arte plástica facilita, de forma leve, a leitura de mundo através da imagem. A arte dos grandes pintores reflete o interpretar das coisas vistas e sentidas. Porém, cada leitor visual busca dentro de si seus domínios de compreensão pictorial. É dentro de cada um que explode seu ver “no acaso das imagens” que vulcanizam as representações de mundo através das palavras. Estas revelam, desenham e descrevem as percepções e sensações do sujeito na absorção do mundo imagético da arte.

Deste modo, foi com as investigações de Paul Cézanne que os artistas colocaram sua percepção na realidade vista de maneira flutuante entre o externo e interno das coisas em diálogo com as características dos elementos que são próprios da arte plástica, como a cor, a luz e o desenho. Com a subjacência desse diálogo, o artista plástico Wassily Kandinsky chegou à plena abstração em 1917. Assim, busca-se a pintura abstrata que não procura mais retratar objetos ou paisagens, mas sim revelar uma realidade própria na qual está insolitamente convertida e inserida.

A abstração pictorial forma-se, no entanto, manifestando-se em uma realidade concreta dentro do construto da artificialidade da arte. Esta se tornou uma abordagem dos construtivistas e de movimentos similares nas primeiras décadas do século passado. Já os expressionistas abstratos, como o artista Jackson Pollock, não elaborava a realidade previamente, mas encontravam-na do acaso ao acaso (segundo Peirce [2003], a primeiridade). Este tipo de pintura abstrata resulta diametralmente oposta à primeira: enquanto a abstração pictorial busca uma certa racionalidade e expressa apenas as relações estéticas do quadro, a arte expressionista abstrata é normalmente caótica e expressa o instinto e sensações do artista quando da pintura da obra como muito fez Van Gogh.

Vale a pena ressaltar que a escrita surgiu através de rabiscos, desenhos, figurações, esboços revelando a cultura da humanidade. Os desenhos expressivos de épocas tão distantes tornaram-se cada vez mais abstratos pela repetição das cópias e transformaram-se em signos representativos na convenção linguística dos homens. Com a evolução da escrita, outros formatos redesenharam o texto nas dife-

rentes páginas de leitura. Antes a escrita colocada nas pedras, nos pergaminhos, nos tecidos, nas folhas de papel e, atualmente, também na tela, na virtualidade em tempo e espaço absurdamente rápidos desterritorializando as demarcações geográficas (cf. SANTADE, 1998, 2002, 2006, 2008).

No dinâmico da visualização do ser humano, a imagem pode ser vista em tempo quântico e nas diferentes dimensões. Ressaltamos, por exemplo, as obras de Picasso que parecem estar geometricamente quebradas e ao mesmo tempo as formas organizam-se na soma das partes na imaginação de cada leitor. Pablo Picasso dizia que levou toda a sua vida a saber pintar como uma criança e que "a criança expressa-se pela necessidade que tem de se expressar e pelo prazer que isso lhe dá; tal como respira porque tem necessidade, sem que alguém se preocupe em fazer qualquer juízo sobre isso". Nas telas de Picasso, os rostos multiplicam-se nas formas e dimensões várias, provocando o aspecto cinestésico do espaço imagético. O leitor imagético buscará as formas nos desenhos cubistas, surrealistas, expressionistas na compreensão plástica das telas.

4. Palavras finais

Palavra em diacronia imagética não necessita, em princípio, da formalidade de regras, pois a palavra em arte é signo contínuo. Na imaginação dos sujeitos, o ícone é o signo da criatividade e está ligado ao acaso de ver as imagens nos aspectos variados do sentir e do perceber a vida em linguagem multiversal. No entanto, como a própria primeiridade na teoria dos signos segundo Peirce, o ícone puro simplesmente não poderia existir se não houvesse a interação da comunicação "significante e significados". E, para isso, o signo depende não só de uma lei, ou melhor, de uma forma fixa, mas principalmente dos atos perceptivos sem as amarras da arbitrariedade. A arte, nos diversos aspectos imagéticos, vulcaniza a palavra para a melhor compreensão do cotidiano da vida e do acaso das coisas mesmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRETON, André. Manifesto do Surrealismo. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/breton.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. *História da arte*. São Paulo: LTC, 2002.

PEIRCE, Charles Sanders. *Ecrits sur le signe*. Paris: Seuil, 1978.

_____. *Semiótica*. 3. ed. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SANTADE, Maria Suzett Biembengut. *Oralidade e escrita dos esquecidos numa gramaticalidade visual*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1998.

_____. *Apreciações semânticas de relatos de aprendizagem*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2002.

_____. *A palavra e o desenho: uma interação da semântica e da semiótica na aprendizagem da língua*. Relatório de Pós-Doutorado em Letras, supervisionado pela Prof^a Dra. Darcilia Simões, ILE-UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

_____. *Semântica e experiência humana: o encontro de linguagem na educação básica*. Rio de Janeiro: T.Mais.Oito, 2008.

**PARA UMA PROPOSTA METODOLÓGICA
DAS REGRAS DE USO DO HÍFEN
SEGUNDO O ACORDO ORTOGRÁFICO
DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Paula Curty Werneck (UFF)
pwerneck22@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho terá como foco a nova ortografia da língua portuguesa proposta pelo Acordo de 1990 entre os países signatários de língua lusófona². O ponto de vista sobre o qual nos assentaremos será o do ensino da ortografia em relação ao uso do hífen.

Para focalizar o ensino e a aprendizagem da ortografia da língua portuguesa em relação ao uso do hífen, optamos neste trabalho pela metodologia de ensino de Silva (2007), “*metodologia das estratégias mnemônicas*” – passos-guia para conduzir o leitor em seus estudos e levá-lo a retenção do conteúdo estudado – e também adotamos a postura organizacional de conteúdo do mesmo autor – a atitude molar – que propõe uma forma organização de conteúdos que privilegia a capacidade de raciocinar do usuário/ leitor da língua portuguesa para que este ao relacionar os conteúdos, neste caso o emprego do hífen, possa categorizá-los e com isso retê-los e não simplesmente memorizá-los.

Essa metodologia de organização de conteúdos de Silva (2009b) será o princípio norteador deste trabalho. Enquanto o texto do Acordo faz uma distribuição elementar, “explosiva”, “gasosa”, das regras de uso do hífen, não estabelecendo uma relação entre os itens da questão, a proposta de Silva tem o objetivo didático-pedagógico de reorganizar esse conteúdo de forma categorial, imple-

² Os países signatários da língua portuguesa e que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) são: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Timor-Leste viria a assinar o documento em 2004, depois de sua independência.

siva e líquida, como explicaremos ao longo do trabalho. O objetivo dessa organização é levar o aluno a reter o que estuda.

Iniciaremos então este estudo observando para tanto a trajetória das tentativas de unificação da ortografia entre os países lusófonos da língua portuguesa, sendo sempre os protagonistas desta história Portugal e Brasil.

1. *A diferença entre o tratamento molar e molecular do acordo ortográfico da língua portuguesa quanto às regras de uso do hífen*

1.1. A origem mitológica do hífen.

Grapho, o deus da grafia, percebeu que poderia juntar duas palavras sem elementos de ligação e formar uma terceira com o sentido diferente das que se juntaram. Percebeu que, se conseguisse esse feito, promoveria muita economia linguística. Pois não precisaria criar uma palavra totalmente nova para designar as coisas do mundo, bastava juntar duas que já existiam na língua para formar essa terceira. Passeando pelo jardim encantado de seu templo, viu um pássaro que encostava seu delicado biquinho nas flores e depois saía voando para outra numa dança veloz e agitada. Pensou: “parece que aquele passarinho está beijando as flores, vou nomeá-lo de beija flor.” Olhou para palavra e sentiu, no entanto, que ela mais parecia uma frase. Faltava alguma coisa em sua grafia para ela parecer um vocábulo que se referisse ao passarinho. Tentou usar uma barra entre elas, assim a grafou beija/flor. Mas ao olhá-la, ela não lhe parecia uma palavra única, na verdade, pareceu-lhe duas, a barra ao invés de unir, causou-lhe a sensação de que estava separando e não designaria o nome do agitado passarinho.

Tentou uma vírgula, o mesmo se deu, pareceu-lhe uma minilista de duas palavras: beija, flor. Sem perceber, seu inseparável lápis escorrega de sua mão e grafa um tracinho acidentalmente entre beija e flor. A palavra ficou assim beija-flor. Percebeu que ali estava a solução, aquele traço ao invés de separar dava a ideia de junção, como se as duas palavras agora fossem um corpo só. Que nome daria a esse tracinho. Lembrou-se que, em grego, existia uma palavra que queria dizer: juntos em um só corpo. Sabe qual era essa palavra? Hífen. Daquele dia em diante, Graphos fez muita economia linguística usando um hífen. Pois através dele construiu um só corpo juntando duas palavras, Saiu hifenizando para tornar um só corpo muitas palavras: tenente-coronel, seu-vizinho, rainha-cláudia etc. (SILVA, 2010)

O presente capítulo abordará as bases XV, XVI e XVII do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (AOLP - 1990), que en-

trou em vigor a partir de 1º de janeiro de 2009 e que está em trâmite até 31 de dezembro de 2012, para a sua efetiva aplicação em 2013, conforme o Decreto Legislativo nº 54, de 1995.

Dentre os vários assuntos abordados no AOLP foi selecionado um dos que consideramos de maior relevância ao ensino da Língua Portuguesa, o emprego do *hífen*; pois este diacrítico³ apresenta um grau de dificuldade bem grande quanto à sistematização e consequente retenção e, por conta disto, gera inúmeras dúvidas quanto ao seu emprego.

O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990) foi criado para fortalecer o sentimento de unidade do idioma em sua manifestação gráfica nos países de língua portuguesa, mas ao mesmo tempo em alguns aspectos procurou manter algumas idiossincrasias de cada país. Isso se percebe claramente no próprio texto anexo ao Acordo de 1990, na nota explicativa, por exemplo, dos casos de dupla grafia (Base IV, §1º c, d, e §2º) em que salienta que as divergências existem e que é inevitável mantê-las:

Sendo a pronúncia um dos critérios em que assenta a ortografia da língua portuguesa, é inevitável que se aceitem grafias duplas naqueles casos em que existem divergências de articulação quanto às referidas consoantes “c” e “p” e ainda em outros casos de menor significado.

Novamente alguns exemplos de idiossincrasias relativas às pronúncias dos países lusófonos:

Em algumas (poucas) palavras oxítonas terminadas em – e tônico/tônico, geralmente provenientes do francês, esta vogal, por ser articulada nas pronúncias cultas ora como aberta, ora como fechada, admite tanto o acento agudo como o acento circunflexo: *bebé* ou *bebê*, *bidé* ou *bidê*, *canapé* ou *canapê*, *caratê* ou *caratê*, *croché* ou *crochê*, *guiché* ou *guichê*, *matiné* ou *matinê*, *nenê* ou *nenê*, *ponjê* ou *ponjê*, *purê* ou *purê*, *rapê* ou *rapê*.

³ Segundo Câmara JR. (2007), em seu *Dicionário de Linguística e Gramática*, diacríticos são sinais gráficos que conferem às letras ou grupos de letras um valor fonológico especial. Em português são tradicionalmente usados como diacríticos: a) os acentos agudos, grave, circunflexo para assinalar a tonicidade ou timbre das vogais; b) o TREMA, para indicar que o -u- não é letra muda depois de q- ou g- seguidos de vogal anterior; c) o TIL, para o valor nasal do –a final ou de um ditongo; d) o apóstrofo para impor a elisão; e) o HÍFEN, para a justaposição, de acordo com certas regras ortográficas.

O mesmo se verifica com formas como cocó e cocô, ró (letra di alfabeto grego) e rô. São igualmente admitidas formas como judô, a par de judô, e metrô, a par de metro. (Base VIII § 1º obs.)⁴

Feita as observações acima sobre a manutenção de algumas idiosincrasias gráficas de cada país, voltemos a falar do objetivo principal deste estudo, que consiste em tornar os itens que aqui serão abordados em relação ao uso do hífen, mais claros, acessíveis e rentáveis aos usuários em geral da língua portuguesa, professores de língua portuguesa e também aos estudiosos da língua, através da apresentação da metodologia didático-pedagógica de Silva (2009b) sobre o que o autor vem denominando de atitude molar e atitude molecular de organização dos conteúdos em geral. Encaminharemos também algumas reflexões sobre as consequências da adoção dessas atitudes no ensino da língua portuguesa.

Silva (2009b) propõe essas nomenclaturas, *molar e molecular*, em sentido metafórico para tentar explicar de maneira comparativa essas organizações de conteúdo. Especificadamente, neste trabalho, adotaremos tal metodologia, com relação ao uso do hífen no AOLP. Sobre as analogias utilizadas por Silva (2009b) no referido texto, antes de sermos questionados gostaríamos de comentar que as figuras de linguagem – metáforas⁵, metonímias, comparações etc. – fazem parte da construção científica do significado. Como diz Neves (1997, p. 133): *A metáfora não constitui, portanto, desvios de linguagem, mas sim um mecanismo conceptual: “sua função primária é a conceptualização de uma coisa pela outra”*.

E ainda, segundo Zanotto et al. (2002):

(...) a metáfora é vista como uma operação cognitiva fundamental, constitutiva da linguagem e do pensamento. Portanto, sua interpretação demanda uma atenção especial envolvendo o desenvolvimento do raciocínio analógico e a capacidade interpretativa das pessoas.

⁴ É interessante estar atento para o fato de que isto não é uma diferença ortográfica, mas uma diferença fonética, pois a regra de acentuação gráfica dessas palavras se mantém. [NE]

⁵ Segundo Câmara Jr. (2007, p. 205), *Metáfora é figura de linguagem (v.), que consiste na transferência (gr. metaphorá) de um termo para um âmbito de significação que não é o seu (...)* A metáfora tem uma função expressiva, que é pôr em destaque aspectos que o termo próprio não é capaz de evocar por si mesmo (...).

Feitas as considerações sobre a linguagem figurada, em especial, as metáforas, voltemos ao artigo de Silva (2009b). Nele o autor define primariamente o que se entende por essas palavras: *molar* e *molecular*, então vinculadas, respectivamente, à ideia de mola, de elasticidade, ou seja, esticar e contrair, e de molécula, no sentido de mínimo, de único, de individual. Partindo dessas relações, se estabelecem assim a comparação metafórica entre a *atitude molar* e a *atitude molecular* de organização de conteúdos.

As atitudes organizacionais de conteúdos se apresentam de maneiras bem distintas, a primeira, a molar, é bem holística, busca o entendimento integral dos fenômenos, e, justamente por categorizar, relaciona significativamente e agrupa os conteúdos entre si, colocando um próximo ao outro para facilitar a retenção, a memorização⁶, organização que buscaremos aplicar no presente estudo. A segunda organização, a molecular, é de compleição atomizada, cheias de minúcias extremas, de grande extensão, ou seja, constitui-se de textos longos, o que exige além de muita memorização – que é passível de falhas – muito tempo para o processamento textual. Torna-se exaustiva, sem contar que isso causa a sensação de insegurança e aquela impressão de impossibilidade de “*dar conta*” de todo o conteúdo.

O AOLP, não diferente das gramáticas normativas, organiza todo o seu conteúdo de acordo com a segunda atitude, a *molecular*. Analogicamente, o efeito que a organização molecular do AOLP (1990) causa nos usuários da língua portuguesa pode ser comparado, metaforicamente, a uma “*explosão de conteúdos*”, em que regras e exceções se misturam sem estabelecer relações intrínsecas entre as partes descritas.

Para os usuários da língua a *implementação* do AOLP (1990) veio desarrumar o conteúdo ortográfico que já estava arrumado nas grandes prateleiras das gramáticas, e, até 2012, terão os usuários da língua escrita que buscar novamente essa arrumação através do estudo desse conteúdo que, ilusoriamente, já estava entendido.

⁶ Estratégias Mnemônicas – constituem sete estratégias para guiar a leitura das gramáticas com o objetivo de obter a retenção mnemônica de conteúdos. In: SILVA, Maurício da. O fio da meada: acentuação gráfica; hífen; vírgula; crase. Intertexto: Niterói, 2007.

Um dos problemas com que o usuário da língua se defrontará é justamente a forma com que as informações no texto oficial do AOLP (1990) estão organizadas. Como já dissemos, é uma forma muito extensa e com acúmulo de informações que causa a sensação de que o assunto foi dinamitado e se espalha para várias direções. Isso gera a impressão de que o conteúdo a ser aprendido é inacessível ao leitor comum. Ele terá que metaforicamente falando, “*juntar os pedacinhos*” que ficaram espalhados por toda parte.

E é justamente esse “*juntar esses pedacinhos*”, na tentativa de construir um todo coerente – reduzir para reter, segundo Silva (2007) – a que nos dispomos executar através da *atitude molar* de organizar conteúdos, no caso em estudo, o emprego do hífen.

1.2. Uma relação entre “atitude molar X atitude molecular” e as “estratégias mnemônicas”

Primeiramente, pode-se entender por *atitude molar* aquela que visa focar as informações mais importantes do texto em estudo.

Mas, ao se deparar com o texto do AOLP (1990), percebe-se que este se constitui de forma MOLECULARIZADA, ou seja, com um conteúdo muito vasto e confuso, e que, além disso, não mantém relações coerentes de organização uma vez que aborda separadamente casos afins de hifenização, sem necessidade, deixando o *texto aracnídeo*⁷.

Dessa forma, assumir uma *atitude molar* significa relacionar e condensar os conteúdos para a sua melhor assimilação e aplicação. Acreditamos que essa proposta seja muito mais *rentável* que a *atu-*

⁷ Algumas expressões, metáforas e figuras de linguagem de que nos servimos no texto, como por exemplo, “texto aracnídeo”, provêm das aulas proferidas na Universidade Federal Fluminense pelo Prof. Dr. Maurício da Silva a fim de que possamos relacionar o que estudamos com o nosso conhecimento de mundo e, com essa inter-relação, facilitar a apreensão e retenção do conteúdo estudado. Com relação a expressão “texto aracnídeo”, Silva (2007) refere-se aos textos que como as pernas das aranhas se estendem pelas laterais causando uma ideia de difusão incontrolada.

de *molecular* de organização dos conteúdos⁸. O ensino de Língua Portuguesa a partir dessa perspectiva *molecularizada*, se torna desinteressante e enfadonho, uma vez que o falante da língua é exposto a um sem-número de informações desconexas e *atomísticas*.

Para organizar esse conteúdo *molecularizado*, nos valem da metodologia das *Estratégias Mnemônicas*, criada por Silva (2007), para *molarizar* o texto do Acordo (1990), quanto ao uso do HÍFEN.

As *estratégias mnemônicas* são sete: *a motivação; a inclusão; a universalização; a exclusão; a discriminação; a fundação; e a sucata mnemônica*⁹. e, segundo o próprio autor:

Na verdade, essas estratégias se constituem de 7 (sete) passos para guiar a leitura das gramáticas com o objetivo de fazer com que o estudante possa caminhar com mais desenvoltura em seus estudos e reter um pouco mais o que vem estudando ao longo dos anos escolares. (SILVA, 2007, p.11-12)

Vejamos então, diante desses sete passos, como agiria um usuário/ leitor da língua portuguesa que adotasse a *atitude molar* ao se deparar com as bases XV, XVI e XVII, do texto do Acordo (1990), que tratam das regras do uso do hífen, assim como este está escrito?

Para facilitar a visualização dos sete passos criados por SILVA (2007), a cada vez que introduzirmos um passo o colocaremos em negrito como subtítulo.

Passo – guia 1: MOTIVAÇÃO

Antes de qualquer coisa procuraria a motivação do uso do preceito. O que é a motivação? Segundo Silva (2007, p.12), “*MOTIVAÇÃO: é a procura do princípio MOTIVADOR das regras, a razão que costuma claramente ser posta pelos autores para a instituição do preceito, da convenção.*” Ao buscar a motivação, o leitor a encontraria no seguinte trecho do Acordo (1990):

⁸ Essa afirmativa é fundamentada pela vivência da prática desta metodologia aplicada nas aulas do Prof. Maurício da Silva, ao longo de dois anos, participando de créditos avulsos e da disciplina inscrita do presente curso de Mestrado, na UFF.

⁹ Segundo o próprio autor, *nem sempre se aplicam as 7 (sete) estratégias, tudo vai depender do assunto a ser estudado. No entanto é bom levá-las em conta.* (SILVA, 2007, p. 12)

DO HÍFEN NOS COMPOSTOS, LOCUÇÕES E ENCADEAMENTOS VOCABULARES 1º) Emprega-se o hífen nas palavras compostas por justaposição que não contêm formas de ligação e cujos elementos, de natureza nominal, adjetival, numeral ou verbal, constituem uma unidade sintagmática e semântica e mantêm acento próprio, podendo dar-se o caso de o primeiro elemento estar reduzido: ano-luz, arcebispo-bispo, arco-íris, decreto-lei, és-sueste, médico-cirurgião, rainha-cláudia, tenente-coronel, tio-avô, turma-piloto; alcaide-mor, amor-perfeito, guarda-noturno, mato-grossense, norte-americano, porto-alegrense, sul-africano; afro-asiático, afro-luso-brasileiro, azul-escuro, luso-brasileiro, primeiro-ministro, primeiro-sargento, primo-infecção, segunda-feira; conta-gotas, finca-pé, guarda-chuva.

Diante do trecho acima, podemos refletir sobre a seguinte indagação: para que usamos o hífen ao separar certas palavras? Há algum motivo especial? Certamente, e de acordo com Silva (2009a, p. 35),

O motivo do uso do hífen é mostrar que cada elemento dos compostos deve ser pronunciado na íntegra: cada um mantém o seu acento próprio. Ao ser pronunciado na íntegra o significado do prefixo e da segunda palavra é mantido.

Que no texto do Acordo, propriamente dito, aparece numa linguagem cheia de rótulos metalinguísticos – *natureza nominal, adjetival, numeral ou verbal, unidade sintagmática e semântica*, mantém acento próprio – que dificultam a leitura para o cidadão comum.

Continuando ainda na busca pela motivação do uso do preceito, Silva (2009) defende a tese de que há uma espécie de sociologia da língua, em que às marcas gráficas da língua escrita – acentos, hífen, vírgulas – correspondem às marcas sociais que reforçam e alimentam as características excludentes e excepcionais dessa sociedade. Assim, sempre que na palavra existir alguma marca gráfica é para destacar que aquela palavra porta algum *traço excepcional*, como por exemplo, um gesso no braço de uma pessoa, que marca que ela sofreu uma fratura num osso do braço. A marca gráfica, ou seja, os diacríticos são para marcar algum desvio, no caso do hífen, para marcar a manutenção do acento próprio de cada elemento do com-

posto por justaposição¹⁰, assim temos a primeira motivação do hífen, a *motivação gráfico-fonética*.

Outra motivação do uso do hífen é o que Silva (2009a) denomina de *motivação gráfico-semântica*, uma vez que semanticamente os sentidos das palavras que se juntaram não continuam os mesmos, forma-se uma nova palavra com a junção daquelas e assim um sentido novo. Essas palavras que assim se formam são chamadas compostos por excelência. Podemos tomar como exemplo, a palavra rainha-cláudia, esta já não tem o sentido de rainha, pois não se trata de uma rainha – a mulher soberana de um reino ou a esposa do rei –, e também não se refere ao nome feminino Cláudia. A palavra rainha-cláudia, segundo Houaiss (2009), significa uma variedade de ameixa. Esses tipos de palavra são chamados de “*compostos por excelência*”, pois “*designam uma terceira palavra com significado diferente daquelas que a formaram*” (SILVA, 2009a, p. 37). A maior prova da “*excelência*” desses compostos é o fato deles poderem ser representados imageticamente.

Passo – guia 2: INCLUSÃO

Depois de explicar a motivação gráfico-semântica, Silva (2007) apresenta uma nova estratégia denominada Inclusão. A Inclusão é um princípio estratégico que visa *a procura do que pode ser posto num mesmo conjunto*. – *Encontrar o que se pode por num mesmo conjunto significa dizer que está se usando a MESMA REGRA*. (SILVA, 2007, p.12) – Utilizar a mesma regra significa ter percebido a relação entre os itens e conseqüentemente ter menos um item a ser retido. Dessa forma, podemos estabelecer o “*regrão*”, nele incluímos os compostos por excelência, mencionados acima, como por exemplo, beija-flor e seu derivado, beija-florzinho; tenente-coronel e sua abreviatura Ten.-cel.

Passo – guia 3: UNIVERSALIZAÇÃO

Procuradas as motivações *gráfico-fonética* e *gráfico-semântica* e uma mesma regra – que aqui consideramos como “*re-*

¹⁰ Segundo Câmara Jr. (2007), *justaposição*, diz-se da reunião de duas formas linguísticas num vocábulo mórfico (v.), quando, ao contrário da aglutinação (v.), cada forma se conserva como um vocábulo fonético distinto, em virtude da pautagem acentual; ex: pré-histórico, guarda-chuva.

grão” – para incluir o que aparentemente está distante, o usuário de atitude molar procuraria agora os casos em que o hífen é *sempre* utilizado. Com este princípio, “*hífen sempre*”, temos a estratégia mnemônica da *Universalização, a procura do que se aplica a TODOS os preceitos ou itens em questão* (SILVA, 2007, p.12).

Analisando o texto do Acordo e buscando nele os casos em que o hífen é sempre usado, percebemos que essas regras encontram-se espalhadas ao longo de todo texto, o que dificulta a percepção desse fenômeno: o hífen é sempre usado. Assim, no texto do Acordo de 1990, as regras se encontram:

- a) Base XV § 4º (quanto ao advérbio *bem*);
- b) Base XV § 5º (quanto aos *elementos: além, aquém, recém e sem*);
- c) Base XVI, §1º alínea *e* (quanto ao uso dos prefixos: *ex- (com o sentido de estado anterior ou cessamento), sota-, soto-, vice- e vizo*);
- d) Base XVI §1º alínea *f* (quanto aos *prefixos tônicos acentuados graficamente pós-, pré- e pró*);
- e) Base XVI §3º (quanto aos sufixos de origem tupi-guarani – quando o primeiro elemento termina em vogal acentuada graficamente).

Já em Silva (2009a, p.44), o fato de o hífen ser sempre usado – “*universalização*” – aparece num grupo organizado sobre o título “UNIVERSALIZAÇÃO: hífen SEMPRE”, essa organização tem como intuito principal facilitar a aprendizagem do aluno.

UNIVERSALIZAÇÃO: hífen SEMPRE; a) *sem-, além-, aquém-, recém-, bem-*: ex. *sem-teto, recém-nascido, bem-vindo*; b) *sota-, soto-, vice-, vizo-, ex-*: ex. *sota-piloto, sota-ministro, vice-reitor, ex-esposa*. c) *pré-, pós-, pró-* (tônicos abertos): ex. *pré-vestibular, pós-graduação, pronatureza*. d) *-açu, -guaçu (=grande), -mirim (=pequeno)*: ex. *anajá-guaçu, anajá-açu, Ceará-Mirim*. (SILVA, 2009, p. 44)

Passo – guia 4: EXCLUSÃO

Até aqui, seguindo as estratégias mnemônicas, o usuário/ leitor da língua portuguesa buscou as motivações do uso do preceito – *motivações gráfico-fonética e gráfico-semântica* –, incluiu numa

mesma regra casos afins – “*regrão*” – e levantou outros casos em que o uso do hífen é uma constante – “*universalização*”. Agora, este mesmo usuário da língua portuguesa de atitude molar procuraria fazer um levantamento ao contrário do primeiro (levantamento dos casos em que sempre se usa o hífen). Ele faria um levantamento de exemplos em que *nunca* o hífen é usado. Como faria isso? Listando um grande número de exemplos dos prefixos citados no texto do Acordo (1990), Base XVI, §1º, e verificando nesta listagem os casos em que *nunca* se emprega o hífen. Vejamos então a listagem dos prefixos citados na Base XVI, § 1º do Acordo de 1990:

1º) Nas formações com prefixos (como, por exemplo: *ante-, anti-, circum-, co-, contra-, entre-, extra-, hiper-, infra-, intra-, pós-, pré-, pró-, sobre-, sub-, super-, supra-, ultra-* etc.) e em formações por recomposição, isto é, com elementos não autônomos ou falsos prefixos de origem grega e latina (tais como: *aero-, agro-, archi-, auto-, bio-, eletro-, geo-, hidro-, inter-, macro-, maxi-, micro-, mini-, multi-, neo-, pan-, pluri-, proto-, pseudo-, retro-, semi-, tele-* etc.)(...) (Grifo nosso)

Feita a listagem, agora temos que “*detectar*” as palavras em que *nunca se emprega o hífen* e que não se incluem nos três casos das estratégias mnemônicas já citadas: o REGRÃO – “motivações gráfico-fonética” e “gráfico-semântica” –, a INCLUSÃO e a UNIVERSALIZAÇÃO.

Para começar a coletar as palavras que nunca empregamos o hífen lançamos mão do próprio texto do Acordo (1990), na primeira observação da Base XVI, §1º que já nos dá uma dica: *não se usa, no entanto, o hífen em formações que contêm em geral os prefixos des- e in- e nas quais o segundo elemento perdeu o h inicial: desumano, desumidificar, inábil, inumano etc.* Então, as palavras com esses prefixos, já sabemos que não levam o hífen, grafa-se junto.

Para ilustrar melhor, selecionamos do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009) vários exemplos e escolhemos aleatoriamente três dos prefixos citados pela listagem da base XVI, §1º: *anti-, extra- e semi-*. Analisemos a amostragem infracitada.

Palavras com o prefixo *anti-*: *antiginástica, antigravidade, antigripal, anti-hemorrágico, anti-herói, anti-higiênico, anti-ibérico, anti-inflamatório, antijurídico, antiliberal, antimatéria, antimoda, antinacionalismo, antinupcial, antiofídico, antipacifista, antipapa, anti-*

pedagógico, antirrábico, antirreligioso, antissatélite, ~~antitabaco~~, anti-utopia, ~~antiveneno~~, ~~antivírus~~ etc.

Palavras com prefixo extra-: extra-abdominal, extra-alcance, ~~extracelular~~, ~~extraclasse~~, ~~extraconjugal~~, ~~extradorso~~ /ô/, extraembriônico, extraescolar, ~~extrafino~~, ~~extragenital~~, extra-humano, ~~extrajudicial~~, ~~extralinguístico~~, ~~extramatrimonial~~, ~~extranatural~~, extraoficial, ~~extraprograma~~, extrarregulamentar, extrassensível, ~~extrateto~~, ~~extratextual~~, ~~extraveicular~~ etc.

E palavras com o prefixo semi-: semiaberto, semiacabado, ~~semibranco~~, ~~semibruto~~, ~~semicerrado~~, ~~semicírculo~~, ~~semidestruído~~, ~~semideus~~, semieixo, semiespecializado, ~~semifavor~~ /ô/, ~~semifusa~~, ~~semiglobuloso~~ /ô/, semi-infantil, semi-interno, ~~semilevantar~~, ~~semilitúrgico~~, ~~semimanufaturado~~, ~~semimorto~~ /ô/, ~~seminatural~~, ~~seminu~~, semioficial, ~~semipermeável~~, ~~sempi plano~~, ~~semiquímico~~, semirracional, semissintético, ~~semitonar~~, ~~semivogal~~ etc.

Analisando então as palavras referentes aos prefixos anti-, extra-, e semi-, citados na base XVI, § 1º do Acordo (1990) recolhidas do dicionário HOUAISS (2009), pudemos perceber na amostragem que quando o segundo elemento não é VOGAL, H, R ou S, tais as palavras grafam-se junto, ou seja, *não se emprega o hífen* como em: antiGinástica, antiGravidade, antiGripal, antiJurídico, antiLiberal, antiMatéria, antiModa, antiNacionalismo, antiNupcial, antiPacifista, antiPapa, antiPedagógico, antiTabaco, antiVeneno, antiVírus; extraCelular, extraClasse, extraConjugal, extraDorso /ô/, extraFino, extraGenital, extraJudicial, extraLinguístico, extraMatrimonial, extraNatural, extraPrograma, extraTeto, extraTextual, extraVeicular; semiBranco, semiBruto, semiCerrado, semiCírculo, semiDestruído, semiDeus, semiFavor /ô/, semiFusa, semiGlobuloso /ô/, semiLevantar, semiLitúrgico, semiManufaturado, semiMorto /ô/, semiNatural, semiNu, semiPermeável, semiPlano, semiQuímico, semiTonar, semiVogal etc.¹¹

Prosseguimos nossa pesquisa, ainda por amostragem, com os sete seguintes prefixos: auto-; intra-; mini-; multi-; retro-; sub-; su-

¹¹ Grifo Nosso – Utilizamos o grifo – negrito e caixa alta – nas palavras para destacar a *zona de atrito*, o ponto de encontro das palavras, pois é nessa região que temos de nos atentar ao analisarmos o emprego ou não do hífen.

pra-. Novamente recorremos ao citado dicionário e procuramos palavras em que o segundo elemento do composto não fosse nem VOGAL, nem H, nem R, nem S. A lista de palavras por nós levantadas encontra-se reproduzida abaixo com destaque especial em negrito, sublinhado e caixa-alta, para a letra (fonema) inicial do segundo elemento do composto.

Palavras com o prefixo auto-: autoBiografia, autoCapa, auto-Carro, autoClínica, autoConfiança, autoDefesa, autoFecundação, autoFinanciamento, autoGamia, autoGrafar, autoLimpante, autoMedicação, autoPeça, autoTransformação, autoVia, autoZigoto, etc.

Palavras com o prefixo intra-: intraCelular, intraDorso, intra-Fegável, intraMarginal, intraMuscular, intraNasal, intraPulmonar, intraTextual, intraVenoso, etc.

Palavras com o prefixo mini-: miniBar, miniBiblioteca mini-Casaco, miniComputador, miniConto, miniDicionário, miniFundiário, miniGolfe, miniJardim, miniMantô, miniQadro, miniVestido, etc.

Palavras com o prefixo multi-: multiBilionário, multiCanal, multiCapsular, multiDisciplinar, multiFace, multiFamiliar, multiFocal, multiGrafar, multiLateral, multiLinguista, multiMilenar, multi-Nacional, multiPolar, multiValente etc.

Palavras com o prefixo retro-: retroCarga, retroCeder, retro-Difusão, retroFlexo, retroGraduação, retroPosição, retroPulsão, retroTrair, retroVenda, retroVisor, etc.

Palavras com o prefixo sub-: subCategoria, subChefe, subDelegacia, subDiretoria, subFace, subFaturar, subGênero, subJacente, subLinha, subLocar, subMamário, subMundo, subNutrir, subPrefeito, subTérreo, subTítulo, subVerbete, etc.

Palavras com o prefixo supra-: supraCitado, supraDito, supraDivino, supraJacente, supraMundano, supraNacional, supraNormal, supraPartidário, supraTerrâneo, supraVersão, etc.

Ratificamos então, o que afirma Silva (2009a) sobre a estratégia da exclusão, ou seja, se o segundo elemento do composto não começar por VOGAL, H, R OU S, a palavra grafa-se junto sem hífen, conforme corrobora a lista supracitada em que as letras (fone-

mas) do segundo elemento do composto foram destacadas em negrito, sublinhadas e em caixa-alta justamente para chamar a atenção quanto a esse pressuposto.

A partir dessa análise, por inferência, temos a estratégia da *EXCLUSÃO*, aquilo que pode ser inferido a partir do já estudado e por isso excluído. Aquilo com o que não precisamos ocupar nossa memória tentando reter. A exclusão é uma estratégia de grande rentabilidade mnemônica (SILVA, 2007, p. 12). Reiterando: aplicada esta estratégia da exclusão ao hífen, podemos concluir que, “se o segundo elemento do composto não começar por vogal, h, r, s, e não for nenhum dos três casos acima não leva hífen (escreve-se junto). Ex: *protomédico, autoconfiança, seminovo, neolatinas*” (SILVA, 2009a, p. 40).

Caso haja algumas palavras que saiam desse escopo vocabular por nós levantado, com certeza elas constituirão casos de exceções das exceções que com o tempo farão parte do arcabouço vocabular do estudioso do assunto.

Passo – guia 5: FUNDAÇÃO

Estudados os compostos da amostragem referentes à estratégia da *EXCLUSÃO*, restaram outros compostos em que o segundo elemento é justamente uma VOGAL, ou H, ou R, ou S, assim segundo Silva (2009a):

Se o segundo elemento do composto começar ou por VOGAL, ou H, ou R, ou S, o composto levará hífen sempre? Não é bem assim, mas há um denominador comum entre os compostos cujo segundo elemento começa por VOGAL, H, R, S. Esses sons podem formar sílaba intermedária. E se isso acontecer a razão do hífen vai se perder.

Dessa forma, conforme salienta Silva (2009a), para que não se perca essa ideia de composição, os elementos dos compostos têm que ser pronunciados cada um com sua integridade fonética, pois essa é a razão de ser do emprego do hífen. Assim temos a estratégia da *FUNDAÇÃO* que é

uma espécie de estratégia redentora que visa encontrar um “denominador comum” explicativo do variado número de casos discriminados. Une o aparentemente estanque. É algo que precisa ser ABSTRAÍDO. Está subjacente. Nem sempre pode ser encontrada na linha do texto. (SILVA, 2007, p. 12)

Nessa tentativa de encontrar esse “denominador comum explicativo”, analisemos agora a amostragem de casos em que o segundo elemento do composto começa por uma VOGAL: anti**I**bérico, anti-**I**nflamatório, anti**O**fídico, anti**U**topia; extra-**A**bdominal, extra-**A**lcance, extra**E**mbrionário, extra**E**scolar, extra**O**ficial; semi-**E**ixo, semi**O**ficial, semi-**I**nfantil, semi-**I**nterno, semi**E**specializado, auto**A**cusação, auto**A**juda, auto**E**logio, auto**E**scola, auto**I**gnição, auto**I**nfecção, auto-**Ô**nibus, auto-**O**scilação, intra-**A**rticular, intra**E**specífico, intra**O**cular, multi**A**xial, multi**E**stágio, multi**U**suário, retro**A**ção, retro**O**ativo, retro-**O**perante, supra-**A**xilar, supra**E**sternal, supra-**O**rbitário¹² etc.

Observemos que as palavras compostas acima enumeradas, ora são grafadas juntas, ora são grafadas com o emprego do diacrítico. O que temos de notar aí é a regularidade ou não entre esses compostos. Quando a *zona de atrito*¹³ compromete a integridade fonética dos elementos dos compostos, usa-se o hífen, daí começamos a “encontrar um “denominador comum” explicativo do variado número de casos discriminados” (SILVA, 2007, p. 12).

Segundo Silva (2009a, p.41) esse continua sendo um dos grandes objetivos do Acordo (1990), preservar a integridade fonética dos compostos evitando a sílaba intermediária. É importante observar que esse objetivo não está dito em nenhum momento no Acordo (1990), essa explicação é sugerida por Silva (2009) para dar aos estudantes da língua portuguesa um norte no estudo do hífen. O Acordo Ortográfico (1990) propõe três recursos para evitação da formação da sílaba intermediária¹⁴.

RECURSO 1: *homofobia gráfica*¹⁵

¹² Destacamos em negrito a letra inicial – neste caso uma vogal – do segundo elemento de cada composto para facilitar a visualização da “zona de atrito” (v. nota nº 13).

¹³ Zona de atrito, segundo Silva (2009, P. 41), é aquela que se situa entre a última letra (som) do primeiro elemento e a primeira letra (som) do segundo elemento do composto.

¹⁴ Destacaremos a seguir cada recurso apresentado através de uma espécie de subtítulo para facilitar a visualização e localização espacial no texto.

¹⁵ Homofobia Gráfica termo utilizado pela metodologia das estratégias mnemônicas (SILVA, 2009, p. 42) para fazer relação com o já conhecido. Isso facilita a retenção da regra proposta pelo Acordo (1990).

O primeiro recurso, segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990), Base XVI §1º alínea b, emprega-se o hífen *nas formações em que o prefixo ou pseudoprefixo termina na mesma vogal com que se inicia o segundo elemento*. Assim usamos o diacrítico para separar os elementos das palavras que possuem na *zona de atrito* VOGAIS IGUAIS, como os exemplos da nossa amostragem: ant**I**-**I**bérico, ant**I**-**I**nflamatório, extr**A**-**A**bdominal, extr**A**-**A**lcance, sem**I**-**I**nfantil, sem**I**-**I**nterno, supra-**A**xilar, auto-**O**scilação, intra-**A**rticular, retro-**O**perante, auto-**Ô**nibus etc.

Esse primeiro recurso também inclui o uso do hífen quando ocorrer do primeiro elemento terminar com mesmas consoantes (som) que iniciam o segundo elemento do composto (Acordo, 1990, Base XVI, §1º alínea c), como exemplo, podemos citar as palavras do próprio texto do Acordo (1990): *circu**M**-**M**urado*, *circu**M**-**N**avegação*¹⁶, *pa**N**-**N**egritude*; e também outras do prefixo sub- já citado, como su**B**-**B**ase, su**B**-**B**loco. Segundo a estratégia mnemônica da *Fundação SILVA* (2009) chama este recurso de “*homofobia gráfica*”. É importante observar que o uso do hífen para separar vogais e consoantes iguais tem por objetivo evitar a formação da sílaba intermediária, pois caso esse hífen não fosse usado, um dos sons não seria proferido.

Vejamos agora em nossa amostragem os exemplos de compostos em que o segundo elemento começa pela consoante *h*¹⁷: ant**I**-**H**emorrágico, ant**I**-**H**erói, ant**I**-**H**igiênico, extr**A**-**H**umano etc. Em todos estes compostos para preservar a integridade fonética de seus elementos empregou-se o hífen conforme adverte a Base XVI, §1º alínea a do Acordo de 1990, emprega-se o hífen “*nas formações em que o segundo elemento começa por h*”, evitando assim a formação da sílaba intermediária, conforme salienta Silva (2009). Também é importante observar que o H ocorre em português dois contextos: 1) início absoluto de palavras. Ex: super-homem. Para que ele se man-

¹⁶ Circum-navegação – este composto leva hífen porque o primeiro elemento termina com o mesmo fonema – das letras *m/n* – que inicia o segundo elemento.

¹⁷ Segundo Houaiss (2009), H - Letra que não representa nenhum som (*hélio*, *haver*) e que participa da formação de dígrafos: *ch* para a consoante fricativa côncava palatoalveolar surda (*chave*), *nh* para a consoante nasal palatal (*ninho*) e *lh* para a consoante lateral palatal (*falha*); pode representar aspiração em palavras interjetivas ou onomatopaicas (*hum*, *hã*);

tenha em início absoluto não se pode juntar o r de super com o h de homem, temos que usar o hífen. Isso evita a formação de sílaba intermediária. 2) depois de c, l, e n formando um dígrafo, ch, lh, nh. Se não pusermos o hífen entre, por exemplo, mal-humorado a palavra será se pronunciará “malhumorado”. E isso formará uma sílaba intermediária mascaradora da integridade fonética dos compostos.

RECURSO 2: heterofilia gráfica¹⁸

No segundo recurso, temos que analisar as palavras compostas em que o segundo elemento possui a VOGAL DIFERENTE das que terminam o primeiro elemento, que da nossa amostragem são as seguintes: ant**IO**fídico, ant**IU**topia, extr**AE**mbriônário, extr**AE**scolar, extr**AO**ficial, sem**IE**ixo, sem**IO**ficial, sem**IE**specializado, aut**OA**cusação, aut**OA**juda, aut**OE**logio, aut**OE**scola, aut**OI**gnição, aut**OI**nfeccção, intr**AE**specífico, intr**AO**cular, mult**IA**xial, mult**IE**stágio, mult**IU**suário, retr**OA**ção, retr**OA**tivo, supr**AE**sternal, supr**AO**ritário essas palavras têm a regularidade de serem grafadas *sempre juntas*, assim explica o texto do Acordo de 1990, Base XVI § 2º alínea b, não se emprega o hífen “nas formações em que o prefixo ou pseudoprefixo termina em vogal e o segundo elemento começa por vogal diferente, prática esta em geral já adotada também para os termos técnicos e científicos”. Com isso o Acordo percebeu que juntar as vogais diferentes não forma sílaba intermediária, assim temos na estratégia mnemônica da Fundação SILVA (2009) este recurso da *heterofilia gráfica*.

RECURSO 3: duplicação do r e do s

Por fim temos os exemplos da amostragem em que ainda não demos uma explicação plausível para que esses compostos sejam grafados juntos, ou seja, sem o uso do diacrítico. Os exemplos da amostragem são os seguintes: anti**RR**ábico, anti**RR**eligioso, extra**R**Regulamentar, semi**RR**acional, autorradiografia, auto**RR**egeneração, auto**RR**espeito, intra**RR**acial, mini**RR**etrospectiva, multi**RR**acismo, supra**RR**enal, anti**SS**atélite, extra**SS**ensível, semi**SS**intético, auto**S**Serviço, auto**SS**uficiência, auto**SS**ugestão, , intra**SS**ecular, intra**SS**u-

¹⁸ Heterofilia Gráfica termo utilizado pela metodologia das estratégias mnemônicas (SILVA, 2009, p. 42) para fazer relação com o já conhecido. Isso facilita a retenção da regra proposta pelo Acordo (1990).

ave, miniSSaia, miniSSérie, miniSSubmarino, multiSSuave, retroS-Seguir, supraSSegmentado, supraSSumo . Em todos estes, quando o segundo elemento começa por *r* ou *s*, percebemos que ocorre um dígrafo, ou seja, dobraram-se as letras *r* e/ou *s*. Assim temos o terceiro recurso para evitar a sílaba intermediária, no texto do Acordo (1990), Base XVI, §2º alínea *a*:

Não se emprega, pois, o hífen: nas formações em que o prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa por *r* ou *s*, devendo estas consoantes duplicar-se, prática, aliás, já generalizada em palavras deste tipo pertencentes aos domínios científico e técnico.

Com esses três recursos, aqui destacados, contemplados pela estratégia mnemônica da *Fundação* (SILVA, 2009a), percebemos uma economia do número de diacríticos providenciada pelo AOLP que veio simplificar a ortografia quanto ao uso do hífen.

Passo – guia 6: SUCATA MNEMÔNICA

Quanto às estratégias mnemônicas, resta agora apresentar apenas uma, a sétima: SUCATA MNEMÔNICA, *aquele resíduo que infelizmente sobra e tem que ser retido* (SILVA, 2007, p.12). Neste caso chamaremos de *Sucata Hifênica*, pois são resíduos que dizem respeito ao emprego do hífen.

Esse resíduo não se pode ignorar, ele foi lembrado no texto do Acordo de 1990 nas três Bases referentes ao hífen através de observações. A explicação desses resíduos se pautava no uso. O uso tem sido a justificativa para esses casos que soam como a exceção. É importante observar também quanto à estratégia da *sucata mnemônica* que todas as ciências, sejam elas exatas ou humanas, sempre deixam um compartimento reservado para as inevitáveis margens de erro que fatalmente ocorrem na análise dos fatos. A esse respeito podemos citar o texto abaixo que mostra como esse processo residual se dá. O importante é observar que ao longo do tempo esse resíduo tem sido descartado por não soar como representativo e porque o cientista “protege” sua teoria. Muitas vezes o valor trabalhado com uma pequena margem de erro pode levar a resultados importantes para a continuidade da pesquisa:

Já foi demonstrado (WASON, 1968) que na vida real tem sido sempre mais atraente justificar nossas hipóteses na construção das teorias, em vez de tentar refutá-las. Logicamente, a melhor forma de tratar uma

teoria é tentar encontrar contraexemplos ou exceções, mas essa maneira mais lógica e racional é pouco usada nas pesquisas científicas. O cientista protege sua teoria!

Alguns exemplos específicos podem ser citados. O estudo de Holton sobre Millikan e Ehrenhaft (1980, p.50) mostra isso. Por volta de 1910, Millikan e Ehrenhaft estavam interessados em medir a carga do elétron. Millikan seguiu a predição de Rutherford quanto ao valor provável da carga, "descartou a parte de seus resultados que mostravam desvio do valor provável". Esses resultados, ele deve ter pensado, são produto de erro. Ehrenhaft, por outro lado, tentando tarefa semelhante, viu-se com uma massa de informações conflitantes. Registrou *tudo*, mesmo os dados que podem ter sido resultado de erro: estava sendo meramente um anotador objetivo dos fatos, mas seus resultados levaram à confusão. A conclusão "honestas" de Ehrenhaft levou-o a crer que havia partículas que carregavam o dobro da carga do elétron, bem como partículas que carregavam cargas menores, até um milésimo daquela do elétron. "Suas conclusões não levaram a nada, simplesmente à confusão". O valor de Millikan, "trabalhado" para dar "um erro de menos de um por cento, foi útil como base para outros cálculos da Física atômica". Ehrenhaft morreu na obscuridade; Millikan recebeu o Prêmio Nobel (HOLMES, 1983). (SILVA, 2007, p.13)

Para ilustrar, vejamos então 5 (cinco) das observações contidas no texto do Acordo de 1990 referentes ao uso do hífen nos compostos, locuções, encadeamentos vocabulares e nas formações por prefixação, recomposição e sufixação.

1ª) Observação da Base XV, § 1º:

Obs.: Certos compostos, em relação aos quais se perdeu, em certa medida, a noção de composição, grafam-se aglutinadamente: girassol, madressilva, mandachuva, pontapé, paraquedas, paraquedistas etc.¹⁹

Pelo que podemos constatar no sistema ortográfico da língua portuguesa, no que sustenta o presente Acordo de 1990, esse caso de que trata a observação acima corresponderia aos chamados *compostos por excelência*, ou seja, fariam parte da *estratégia mnemônica* do REGRÃO (SILVA, 2009a), pois duas palavras se juntaram e formaram uma terceira com significado diferente daquelas que a formaram. Ressalte-se, portanto que, como foi mencionado anteriormente, o Acordo Ortográfico justifica a não colocação do hífen nesses compostos pela perda de noção *composição gerada pelo uso*.

¹⁹ Através do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), a partir da edição de 2009, poderemos arbitrar quanto as palavras que se incluirão neste caso.

2ª) Observação da Base XV, § 2º:

Obs.: Os outros topônimos/ topônimos compostos escrevem-se com os elementos separados, sem hífen: América do Sul, Belo Horizonte, Cabo Verde, Castelo Branco, Freixo de Espada à Cinta etc. O topônimo/ topônimo Guiné-Bissau é, contudo, uma exceção consagrada pelo uso.

A segunda observação presente na mesma base trata de exceções, conforme diz o próprio texto do Acordo. Como se sabe, os topônimos também fazem parte daquela regra em que dois ou mais vocábulos se juntam para formar uma terceira palavra com sentido diferente daquelas que se uniram. No entanto, o Acordo suprime o hífen de tais topônimos, justificando tal supressão através do uso. É também o uso o argumento usado pelos legisladores do Acordo para a manutenção do hífen no topônimo Guiné-Bissau, conforme a observação acima.

3ª) Observação da Base XV, § 4º:

Obs.: Em muitos compostos, o advérbio “bem” aparece aglutinado com o segundo elemento, quer este tenha ou não vida à parte: benfazejo, benfeito, benfeitor, benquerença etc.

Essa é outra observação que considera o uso para justificar a exceção, o resíduo, denominado por Silva (2009a) de SUCATA MNEMÔNICA. Este caso em nossa metodologia das estratégias mnemônicas estaria inserido na UNIVERSALIZAÇÃO.

4ª) Observação da Base XVI, § 1º, alínea a:

Obs.: Não se usa, no entanto, o hífen em formações que contêm em geral os prefixos “des-” e “in-” e nas quais o segundo elemento perdeu o “h” inicial: desumano, desumificar, inábil, inumano etc.

Nesta observação mais uma vez é justificada a exceção pelo uso. O h em português é uma consoante muda. Na verdade, ele é apenas um símbolo etimológico. Por conta da sua mudez consonântica, o uso o foi suprimindo e isso acontece principalmente com os prefixos “des-” e “in-”, conforme observação acima.

5ª) Observação da Base XVI, § 1º, alínea b:

Obs.: Nas formações com o prefixo “co-“, este aglutina-se em geral com o segundo elemento mesmo quando iniciado por “o”: coobrigação, coocupante, coordenar, cooperação, cooperar etc.

Grafar “co-” e “re-” junto do segundo elemento começado pelas vogais “o” e “e” respectivamente, contraria o espírito do Acordo, como vimos anteriormente, que é o de usar o hífen para separar fonemas idênticos. Na verdade, o prefixo “co-” mesmo no antigo acordo ortográfico, gerava uma série de problemas quanto ao uso do hífen, como salienta Kury (1982):

Ainda mais difícil é uma orientação quanto ao emprego do hífen nos compostos com este prefixo (“co-”). O Pequeno Vocabulário não formula qualquer regra a seu respeito nas “instruções”: limita-se a registrar, com ou sem hífen, os vocábulos dele formados.

Mesmo no antigo Acordo, esse impasse era justificado através do uso. Justificativa essa que, a nosso ver, continua sendo dada para esse único caso de *homofilia gráfica*²⁰ do novo acordo.

Essas observações, ou seja, esses casos de *Sucata Hifênica*, que aparecem no texto do Acordo de 1990, precisam ser memorizados, pois são exceções, casos consagrados pelo uso. A língua portuguesa é um organismo vivo que sempre se insurgirá contra as tentativas disciplinadoras da gramática normativa. É importante que estejamos conscientes desse fato. E não encaremos a impossibilidade de total disciplina da língua como um fato desmotivador, pois como reitera Silva (2009a, p. 46) é:

(...) bom que não consigamos dar cabo de todos os casos. A nossa língua é um organismo com vida própria que não se deixa formatar por completo. Mas com o trabalho de saneamento que buscamos fazer no uso do hífen através da distribuição de seus casos em categorias, mesmo o grupo de exceções pode nos parecer menos espoliativo.

Dessa forma, reiterando o já dito, é importante não ter a ilusão da completude e sim estarmos conscientes de que sempre haverá algo que nos escapará das mãos, isso para que tenhamos sempre o que pesquisar, sempre o que buscar.

Pretendemos ainda nos próximos capítulos: 1) fazer a descrição de cada título das Bases XV, XVI e XVII, abordando os conceitos de compostos, locuções, encadeamentos vocabulares, prefixação,

²⁰ HOMOFILIA GRÁFICA – segundo a metodologia das estratégias mnemônicas, é um recurso em os iguais se unem. No caso dos compostos, quando se aglutinam o primeiro elemento, prefixo, neste caso “co-” e “re-”, terminados com a mesma vogal, “o” e “e”, respectivamente, que também iniciam o segundo elemento do composto, por exemplo, “coocupante” e “reemissão”.

recomposição e sufixação; 2) estabelecer uma comparação pontual entre os tratamentos *molecular* e *molar* de organização de conteúdos com relação a essas mesmas bases sobre o emprego do hífen tendo como *corpus* de estudo o texto do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 e o trabalho realizado por Silva em “*O Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e quejandos*”; 3) aprofundar algumas questões sobre as locuções que perderam o hífen e fazer um levantamento dessas locuções; 4) realizar uma pesquisa de campo para comprovar como a questão do uso e da “intuição” do usuário foram levadas em consideração nas regras propostas pelo Novo Acordo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. Vocabulário ortográfico da língua portuguesa. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. *Escrevendo pela nova ortografia*: como usar as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa. 2. ed. Instituto Houaiss/ Coord. e assistência técnica de José Carlos Azeredo. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. – 17. reimpressão. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*: referente à língua portuguesa. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HOAUISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Instituto Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa, 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KURY, Adriano da Gama. *Ortografia, pontuação, crase*. Rio de Janeiro: FENAME, 1982.

O NOVO acordo ortográfico. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

SILVA, Maurício da. *O fio da meada: acentuação gráfica; hífen; vírgula; crase*. Niterói: Intertexto, 2007.

_____. *O Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e quejandos: acentuação gráfica, o uso do hífen, classe de palavras, período simples, a vírgula, a crase*. Niterói: Intertexto, 2009a.

SILVA, José Pereira da. *A nova ortografia da língua portuguesa*. 2. ed. Niterói: Impetus, 2010.

ZANOTTO, M. S., MOURA, H. M. M; VEREZA, S.; NARDI, M. I. Apresentação à Edição Brasileira de *Metaphors We Live By*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2002.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

Ambiente Virtual de Aprendizagem. Disponível em:
<<http://www.ava-pereira.com.br/ava/>> Acessado em: 25 fev. 2010.

Breve história dos acordos ortográficos da língua portuguesa. Disponível em:
<http://www.ava-pereira.com.br/ava/arquivos/breve_historia_dos_acordos.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2010.

Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Disponível em:
<<http://www.cplp.org/>> Acessado em: 09 mar. 2010.

Infoescola: navegando e aprendendo. Disponível em:
<<http://www.infoescola.com/portugues/historia-dos-acordos-ortograficos>> Acessado em: mar. 2010.

Portal Da Língua Portuguesa. Disponível em:
<<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=acordo>> Acessado em: 8 mar. 2010.

Revista Lusófona De Educação. Disponível em:
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S164572502009000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 mar. 2010.

SILVA, Maurício da. *A origem mitológica do hífen*. Disponível em:
<http://profmauriciodasilva.pro.br/pdf/A_origem_mitológica_do_hífen.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2010.

_____. *Atitude MOLAR X Atitude MOLECULAR: duas formas de organizar conteúdos em geral*. Disponível em:

<http://www.profmauriciodasilva.pro.br/pdf/molar_x_molecular.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2009b.

_____. *Linguagem figurada e construção científica do significado*. Disponível em:

<http://www.profmauriciodasilva.pro.br/pdf/linguagem_figurada_e%20construcao_cientifica_do_significado.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2009c.

Wikipédia: ortografia.wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Ortografia#Regras_ortogr.C3.A1ficas_na_Wikip.C3.A9dia>. Acesso em: 20 mar. 2010.

PEDRO NAVA: O PINTOR DE PALAVRAS

Edina Regina P. Panichi (UEL)
edinapanichi@sercomtel.com.br

Observa-se por toda a obra de Pedro Nava uma forte tendência para a realidade cromática. Essa preocupação em indicar com exatidão as diferentes tonalidades leva-o a empregar certos nomes não muito comuns, o que se transforma num recurso bastante original. Na sugestão das cores vamos encontrar nomes de plantas, minerais, substâncias e elementos químicos, termos da heráldica, latinismos, estrangeirismos, demonstrando o critério seletivo da escolha dos termos com que o autor visa a reproduzir a infinidade de matizes e sugerir a variedade de seus cambiantes. Isso ocorre, segundo Pontes (1986, p. 321), porque toda vez que o falante não dispõe de um termo específico para nomear uma cor ou descrever uma nuance diferente, "ele lança mão do nome de algum objeto facilmente identificável e, por um processo metafórico (mais especificamente metonímico) o nome do objeto passa a nome de cor".

As escalas cromática e luminosa aparecem com intensidade na escrita do autor que as utiliza baseado na possibilidade de exploração das inúmeras nuances que podem proporcionar. Observa-se, assim, a presença do escritor elevado à função quase de pintor a recolher cores e a esboçar a visão plástica da realidade. O ocaso, momento de transição rápida e expressivo por si mesmo como forma de beleza, pela variação cromática em mutação contínua, é intensamente explorado pelo autor. Pode-se observar, também, uma preocupação em apanhar as formações transitórias do crepúsculo que tão rapidamente se apresentam quanto se desfazem à nossa visão. O jogo de cores, resultante da decomposição da luz, é cuidadosamente observado. Segundo Pedro Nava, numa conversa informal, a natureza do solo mineiro seria a responsável por tais mutações, o que fomos conferir, numa viagem empreendida a Belo Horizonte, com este único objetivo.

Ao descrever o ocaso visto quando da subida de Santa Rita Durão, em Belo Horizonte, o autor nos proporciona um espetáculo pictórico de rara beleza. Para aproximar o leitor daquilo que está

descrevendo, Pedro Nava procura, através do apuro de sua percepção, extrair de sua linguagem o máximo poder de visualização. A exploração dos elementos imaginativo-sensoriais se processa por meio de um acúmulo de diversas ordens de impressões, produzindo um impacto de sugestões e contribuindo para o estabelecimento de uma atmosfera de tonalidades várias. Todo esse complexo de estímulos sensoriais gera, então, uma teia complexa de procedimentos imagísticos, como se pode perceber na passagem:

[...] e logo o deus descendo começava sua transmutação plutônica. Suas camadas endureciam em vidro, em cristal de rocha mais apanhado, num quartzo brancacento em lascas de basalto, calhaus de cimento e alvo calcário, cinza e alizarina. Já esse giz se cozia mais, queimava, ficava arenoso – dourado como o grês, como o pão no ponto. Depois era um deramar de opalas, pérolas, pedras de lua, ametistas amarelo mel, cabochões gigantescos de rubi e a invasão dos goles e da púrpura logo viradas ferrugem de pórfiro e finalmente em sangue vivo e aceso. O sol com seu contorno roído como moeda velha e gasta descia dentro do tumulto e do terremoto das rochas que sua luz fizera das nuvens – agora de galena cinza e parda, cinza e negro grafita, negras da areia negra do esmeril. Fora-se toda a luz e descíamos esvaziados as ruas começando a se iluminar. (*Beira-Mar*, p. 265)

Os matizes iniciam sua escala nos tons claros que vão descaindo para os meios-tons amarelados para, logo em seguida, irromper na vermelhidão do auge crepuscular. A mudança de cores, em virtude da perene transformação da paisagem, permite ao autor registrar as inúmeras variações. Para atingir o seu objetivo, Pedro Nava faz um levantamento das diversas cores das rochas para utilizá-lo em favor de sua escrita. Esse sentido de observação do autor, dada a sua sensibilidade aos fenômenos da língua, permite-lhe valorizar não apenas significativamente, mas também esteticamente as palavras, revelando a sua carga significativa.

A imaginação criativa do autor nasce do interesse em explorar as possibilidades maiores de certas matérias ou realidades. É produto da capacidade relacional, ou seja, de efetuar conexões. A imaginação criativa tem origem no sentimento de interesse em explorar possibilidades maiores e mesmo deriva das leituras que o criador é capaz de efetuar. Para cumprir uma finalidade criativa, é indispensável que a imaginação seja associada a alguma forma de materialidade. No momento em que uma obra está em construção, ideias, pensamentos,

seleções lexicais, identificações podem ser registradas por meio de fichas, gráficos, anotações, etc. São recursos úteis para dar uma primeira existência material a esses recursos, pois *a criação é um projeto que está sempre em estado de construção, suprimindo as necessidades e os desejos do artista, sempre em renovação*, conforme atesta Salles (2006, p. 59).

2) nitro-
calhar

lives das rochas

- (+) felispato - claro, branco, cinza claro
- (+) quartzito - brancos, amarellos, cinza
- (+) nefelina -
- (+) diórito -
- (+) gabro
- (+) teralita,
- (+) piroxeno
- (+) amphibole anfibólitos
- (+) olivinas - físcas
- (+) miccas, micasclitas - vitras, são curvados como água que se comprime
- (+) Riolitos - cor de panela
- (+) pomex - cinza - pedra pomex - apurados
- (+) Andesitas
- (+) basaltos - vitros, verde-pretos
- (+) idióta - lava de vidro - cinza, vidros, pedriscos
- (+) cimento - cinza, branco
- (+) sílica
- (+) calcários - brancos
- (+) schistos - xistos - agrestes foliado
- (+) frêstos - ardidos - cinza
- (*) ~~basalto~~ g.l. - branco
- (*) rochas cristalinas - cinza, verde, amarelo, pretas, cinzas
- (*) cristais incolores, vitros
- (+) talpis - grafita - cinza negro
- (+) porfiro - purpura → massa purpurea
- (*) dawa { ardido - cinza cinzento do
luzo - cinza

194

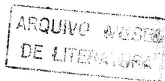


Figura 1. Levantamento de cores das rochas arquivado pelo autor

Um novo crepúsculo, observado de outro ponto de Belo Horizonte, segue os mesmos moldes descritivos. Agora o autor vai buscar no amarelo os matizes de um novo quadro cujos efeitos, cuidadosamente buscados, recriam plasticamente o espetáculo da natureza:

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, N° 2, t. 2

Eu estava no Bar do Ponto com o Cavalcanti e o Teixeira depois da sessão do *Clube Belo Horizonte*. Íamos jantar. Entretanto aquele casco de aço que fechava os pontos cardeais tinha aberta a viseira transversal que não víamos e que devia estar longe, olhando o fim de Tupis. Porque foi dessa rua que desceu de repente o roldão que fez tudo dum amarelo baço – chão, casas, os fícus, nossas caras e mãos de repente açafroadas, nossas roupas e chapéus como se tivessem tomado uma chuva de iodo-fórmio. Olhamo-nos pasmos pelo inesperado e depois compreendemos. Era o sol no seu último instante que se insinuara por fresta aberta nas nuvens de tempestade e que mandava aquela luz que perdia seu ouro em contato do plúmbeo e que despojada de seu brilho dava aquela irradiação de tabatinga. Essa cor se espalhou em todo o zimbório de nuvens que parecia ter sido caído. Súbito desapareceu e a tarde apertou seus escuros. (*Beira-Mar*, p. 266)

A falta de brilho fica evidente nas escolhas lexicais feitas pelo autor (*amarelo baço, mãos açafroadas, chuva de iodo-fórmio, irradiação de tabatinga*). De forma oposta, o crepúsculo visto desse ponto não apresenta cores vibrantes pelo fato de ser uma tarde cinzenta e chuvosa, comprovando que todas as cores eram possíveis nos fins de dia de Belo Horizonte. A descrição de Nava, como uma pintura, se destaca por possuir um estilo que envolve uma rica, surpreendente e emotiva mistura de cores, luz e movimento. Sua descrição, da mesma forma que a pintura, procura fazer com que o espectador se envolva emocionalmente com o que foi retratado.

Já ao descrever o ocaso visto do Pão de Açúcar, no Rio de Janeiro, o autor vai buscar no azul e cores afins as gradações do fabuloso espetáculo. O colorido, em constante metamorfose, revela uma realidade plástica levando a interessantes sinestésias:

Subimos depois para o pôr do sol e o acender das luzes da cidade nas alturas do Pão de Açúcar dos ventos uivantes. [...] Jamais reencontrei coisa igual [...]. Estavam presentes todas as cores e cambiantes que vão do verde e do glauco aos confins do espectro, ao violeta, ao roxo. Azul. Marazul. Azurescências, azurinos, azuis de todos os tons e entrando por todos os sentidos. Azuis doces como o mascavo, como o vinho do Porto, secos como o lápis-lazúli, a lazulite e o vinho da Madeira, azul gustativo e saboroso como o dos frutos cianocarpos. Duro como o da ardósia e mole como os dos agáricos. [...] Mas olhava-se para os lados de Copacabana e das orlas fronteiras além de Santa Cruz e o metileno marinho se adoçava azul Picasso, genciana, vinca-pervinca. As ilhas surgiam com cintilações tornassóis e viviam em azuis fosforescentes e animais como o da cauda seabrindo pavão, do rabo-do-peixe barbo, dos alerões das borboletas capitão-do-mato da floresta da Tijuca. Olho para longe, mais lonjain-

da – e horizontes agora Portinari, virando num natiê quase cinza, brando, quase branco se rebatendo para as mais altas das alturas celestes azul celeste *azur* só possível devido a um sol de bebedeira derretendo os contornos as formas virando tudo no desmaio turquesa e ouro e laranja dos mais alucinados Monets Degas Manets Sisleys Pissarros. Mas súbito veio o negro da noite acabando a tarde impressionista. (*Chão de Ferro*, p. 129-130)

Na imagem que vai sendo formada e reformada, cada cor acrescentada altera o caráter global da composição. A partir das tonalidades que vão se modificando, os relacionamentos formais na imagem tornam-se mais complexos e os conteúdos mais densos. À maneira do pintor, o autor busca formular o estado de equilíbrio entre as cores estabelecendo unidade na diversidade e, ao mesmo tempo, diversidade na coerência de sua visão plástica da realidade, vivenciada em toda a plenitude, como observa Ostrower (1995, p. 7):

A fonte da criatividade artística, assim como de qualquer experiência criativa é o próprio viver. Todos os conteúdos expressivos na arte, quer sejam obras figurativas ou abstratas, são conteúdos essencialmente vivenciais e existenciais. Também os acasos podem ser caracterizados como momentos de intensidade existencial, porquanto a criatividade é estreitamente vinculada à sensibilidade do ser. Ambas se complementam, sendo impensáveis uma sem a outra.

Na descrição do crepúsculo, o autor torna patente a orientação especificamente verbal de sua sensibilidade. A partir de impulsos inspiradores, trabalha com sua sensibilidade e com toda sua experiência de vida. Sabe-se que Pedro Nava tinha uma forte inclinação para as artes plásticas e é justamente esta complexidade e fluidez dos sentimentos que sua linguagem artística consegue formular. Suas formas expressivas são formas de estilo, formas de condensação de experiências e formas poéticas. Isto lhe possibilita transpor essa síntese de sentimentos para uma síntese de linguagem, adequando as formas ao conteúdo. Já a sequência sinestésica alternando sabores e texturas revela a capacidade de observação do artista em relação às cores cambiantes da paisagem.

As lembranças da infância, quando estudante interno no Colégio Pedro II, levam o autor a escolher um quadro que apresente uma coerência expressiva com a situação que deseja retratar. Ao focalizar a imagem, vai buscar as ordenações que façam sentido, crian-

do assim um contexto significativo (os tempos de menino), dentro de um conjunto maior:

Precipitamo-nos para o fundo do corredor. O hábito, logo aprendemos, era deixar os roupões do lado de fora e entrar nus para escovar os dentes e cair na água fria. Na porta, o nosso bando, tiritando, parecia o dos anjinhos pelados da *Virgem do Baldaquino*, de Raphaelo, ou os das *Anunciações*, do Tintoretto e Tiziano Vecelli. (*Balão Cativo*, p. 165)

A aproximação que Nava faz entre pinturas famosas e cenas retratadas permite que a linguagem verbal se deixe contaminar pelo icônico, num processo de *figurabilidade*, segundo Bueno (1997, p. 104). Os anjos retratados pelos pintores citados condensam, poeticamente, a experiência de vida do autor. Na transposição de vivências e valores para os termos de uma linguagem, se situa o ato essencial da expressividade artística. Embora demonstre muita amargura no decorrer de suas memórias, a lembrança daquele momento infantil exigia uma imaginação criativa capaz de captar este conteúdo expressivo e comunicá-lo do modo mais direto, sem perder sua riqueza e densidade. Aqui a memória funciona não apenas como registro de vivências, mas como uma possibilidade de se retomar o passado e reintegrá-lo às experiências do presente.

Na construção de um texto, os conteúdos expressivos resultam de constantes inter-relações. Pedro Nava, baseado em seus conhecimentos sobre arte, vai definindo as suas imagens à medida em que entram na composição elementos como cores, superfícies, espaços, contrastes. Ao mesmo tempo, o significado de cada um dos elementos vai ser redefinido pelo conjunto dos outros elementos presentes na trama. A interpenetração entre literatura e pintura, ou seja, a verbalização de um sistema significante pictórico tem a ver com os conteúdos vivenciais que o autor quer expressar. Assim, as figuras e cenas retratadas se distribuem pelo espaço textual provocando sensações várias e atestando a legitimidade da emoção espiritual evocada pelas obras de arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Antônio Sérgio. *Vísceras da memória*: uma leitura da obra de Pedro Nava. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

NAVA, Pedro. *Balão cativo*: memórias 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. *Chão de ferro*: memórias 3. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

_____. *Beira-Mar*: memórias 4. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

PONTES, Eunice. Nomes de cores em português. In: *XII Anais de Seminários do Grupo de Estudos Linguísticos*. Araraquara, 1986, p. 317-324.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação*: construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2006.

**POLLYANNA:
DOMESTICAÇÃO E ESTRANGEIRIZAÇÃO
NA TRADUÇÃO DE MONTEIRO LOBATO**

Ana Lúcia Segadas Vianna Abreu (UFF)
anasvabreu@gmail.com

1. Introdução

Esse trabalho tem como objetivo incentivar o tradutor a conhecer o trabalho de Monteiro Lobato. Visa apresentar, o homem nacionalista, que se destacou com suas inovações nos setores da editoração, tradução e produção de obras literárias.

Além disso, vamos apresentar os dois processos *domesticação* e *estrangeirização*. Geralmente, uma leitura agradável ocorre quando há identificação do leitor com o texto.

Para entender melhor o estilo de Monteiro Lobato objetiva-se analisar uma de suas traduções *Pollyanna*, logo, vamos apresentar um resumo da obra de Eleanor H. Porter, escrito em 1913 e traduzido, em 1934, por Monteiro Lobato.

Portanto, analisaremos *Pollyanna* e mostraremos a presença ou não dos processos *domesticação* e *estrangeirização* nessa tradução e dados que comprovem seu estilo nacionalista. Além disso, mostraremos também exemplos de diminutivos e jargões usados por Lobato, próprios de uma época nacionalista.

Apesar de toda genialidade de Lobato, essa pesquisa vai mostrar alguns lapsos na sua tradução.

O processo tradutório envolve o conhecimento de duas linguagens, por conseguinte, duas culturas. Vamos apresentar fragmentos que evidenciem traços culturais. Por fim, a pesquisa apresenta alguns conselhos que Monteiro Lobato deixa aos tradutores.

2. Monteiro Lobato – Um homem nacionalista

O início da carreira de Monteiro Lobato coincidiu com o movimento modernista. Uma das características da literatura moderna é a inserção da oralidade e coloquialismo no texto literário. Lobato se destacou por ter apresentado nas suas traduções uma literatura mais dinâmica, leve, fácil e fluente. Segundo Martinez (2008, p. 3) “Lobato assumia a postura antropofágica dos modernistas em relação à sua estratégia tradutória: a de apropriar-se do original estrangeiro e adaptá-lo à realidade e às necessidades do público brasileiro”.

Monteiro Lobato nasceu em Taubaté (SP) em 18 de abril de 1882. Em 1924, ele fundou a editora Monteiro Lobato e Cia. E em 1925, surgiu a Companhia Editora Nacional. Sua consolidação só ocorreu em 1930, quando as forças nacionalistas derrotaram a República Velha e Getúlio Vargas assumiu o poder. Logo, com melhor poder aquisitivo da população, ocorreu um aumento substancial na aquisição de livros, por conseguinte, o período entre 1930 e 1950, ficou conhecido como a *era de ouro* da indústria editorial e da tradução no Brasil.

Em 1930 e 1931, ocorreu uma desvalorização da moeda vigente, o mil-réis, que provocou a redução do número de livros importados. Em contra partida, traduções aumentaram. Mesmo com um alto índice de analfabetos no Brasil, Lobato, em 1937, conseguiu vender um milhão e duzentos mil exemplares de suas obras.

Com a percepção de que faltavam livros dedicados ao público infantil, em 1920, lançou a primeira versão de *A menina do narizinho arrebitado*. Em 1921 nasce *O saci* e, o mundo pitoresco do *Sítio do Pica-pau Amarelo* vai surgindo bem devagar e sem esforço, Tudo é descrito modo vivo e rápido.

Monteiro Lobato salientou a importância que o Brasil deve dar a sua própria cultura. Lobato almejava fortalecer a cultura nacional por meio de novidades provenientes das culturas estrangeiras. Wyler (2003) cita que as traduções de Lobato incluem Alberto Einstein, George Gamow, Edgar Rice Burroughs, Eleanor Porter, Van Loon, Scholem Asch etc. Lobato também adaptou clássicos como *Dom Quixote*, *Alice no País das Maravilhas*, *Contos dos Irmãos*

Grimm e de Andersen e muitos outros. Foram mais de cem obras traduzidas.

Campos (2009, p. 72) ressalta:

O projeto tradutório de Lobato, ainda que não envolvesse uma renovação linguística, teve grande impacto cultural no Brasil, uma vez que novos temas, personagens e ideologias estrangeiras perpassaram suas traduções, representando uma renovação do contexto literário nacional.

Em 1929, Lobato arrisca sua fortuna na Bolsa de Nova Iorque, mas perde tudo com o *crack* de outubro. Depois, em 1930, vende suas ações da Companhia Editora Nacional e perde de novo. Em 1936, publicou *O escândalo do petróleo*, no qual narrava os problemas enfrentados ao tentar modernizar o país. Apesar do sucesso de público, foi visto como uma ameaça ao governo que, proibiu sua distribuição. Já em 1944, funda a Editora Brasiliense que publicará toda a sua obra. Seus livros também foram traduzidos na Argentina. Infelizmente, o pioneiro na editoração, Monteiro Lobato morre em oito de junho de 1948.

Wyler (2003, p. 118) relata:

De todos esses escritores-tradutores, Lobato foi o mais prolífico e polêmico por suas posições na política, na indústria, nas traduções e na literatura para adultos e crianças. Lutou contra o analfabetismo e a favor do petróleo brasileiro, renovou a editoração, produção, ilustração e distribuição de livros.

3. Domesticação e Estrangeirização

O significado de um texto estrangeiro e de um texto traduzido não será exatamente o mesmo já que eles envolvem intenções e contextos diferentes. Segundo Venuti (2002, p. 120) “a tradução imita os valores linguísticos e literários de um texto estrangeiro, mas a imitação é moldada numa língua diferente que se relaciona a uma tradição cultural diferente”. Logo, é preciso entender melhor os processos: *domesticação* e *estrangeirização*.

A domesticação visa à facilitação da leitura, com eliminação de elementos que possam prejudicar o entendimento. Esse processo está diretamente ligado à redução do texto estrangeiro em detrimento dos valores culturais da língua-alvo.

Ainda sobre o processo tradutório Venuti (2002, p. 148) revela:

A tradução forma sujeitos domésticos por possibilitar um processo de *espelhamento* ou autorreconhecimento: o texto estrangeiro torna-se inteligível quando o leitor ou a leitora se reconhece na tradução, identificando os valores domésticos que motivaram a seleção daquele texto estrangeiro em particular, e que nele estão inscritos por meio de uma estratégia discursiva específica.

Já a estrangeirização, segundo Campos (2009, p. 70), “privilegia o contexto fonte, ou seja, o leitor é levado até o texto pela manutenção de características linguístico-culturais do texto-fonte.”

Um fator que favorece a estrangeirização é a oportunidade de se conhecer novas culturas. Assim, quanto mais se evidenciar a estrangeiridade do texto, maior a oportunidade de se desenvolver um público-leitor mais aberto às diferenças linguísticas e culturais.

Com relação ao ideal de Monteiro Lobato, é possível afirmar que ele era mais a favor do processo da domesticação. Na verdade, o objetivo do tradutor nacionalista não era de substituir a cultura nacional pela estrangeira, mas o de fortalecer a primeira por meio das novidades oriundas da segunda.

4. Pollyanna de Eleanor H. Porter

Pollyanna é considerado um clássico da literatura infanto-juvenil, publicado, nos Estados Unidos, em 1913, tornou-se um *best seller*. Traduzido em várias línguas, nunca mais parou de ser lido. No Brasil, traduzido por Monteiro Lobato, foi publicado pela primeira vez em 1934. *Pollyanna* apresenta uma história de amor, fraternidade, esperança, otimismo, fé e superação.

Pollyanna Wittier é uma pequena órfã que aprendeu com o pai a ser otimista e permanecer sempre contente. Tudo começou, em um natal, quando ela pediu ao pai que lhe trouxesse de presente uma boneca. Mas, em lugar da boneca, veio, na barrica do missionário, um par de muletas. Foi então que ela aprendeu o *jogo do contente*, que consiste em encontrar algo para se estar contente, em qualquer situação vivenciada. O pai ensinou-lhe ver o lado bom dos aconteci-

mentos, por exemplo, ficar contente porque a menina não precisava das muletas.

Após a morte do pai, Pollyanna vai viver em Beldingsville, na casa da tia Polly que era uma mulher rancorosa, fria e que se preocupava apenas com os deveres de tia e não com os sentimentos. Mas sua indiferença não consegue afetar o espírito radiante da menina. Pollyanna trás alegria para a sombria casa da tia Polly e para muitos personagens da cidade.

A menina joga e ensina os outros a jogar. Ela irradia todos os ambientes, leva carinho para todas as pessoas ao seu redor. Difícil era convencer a tia Polly de participar do jogo. Até que um dia, uma tragédia surpreende a menina. E, em um acidente de carro, ela fica paraplégica. Incapaz de encontrar algo que a faça contente, Pollyanna mobiliza todos os moradores de Beldingsville que precisam ser participarem do *jogo do contente*.

5. Pollyanna e a tradução de Monteiro Lobato

Monteiro Lobato não se prendia a detalhes, por exemplo, Porter (2009, p. 5) narra, “*Nancy had been working in Miss Polly’s kitchen only two months, but already she knew that her mistress did not usually hurry*”. Na tradução, Lobato (1967, p. 7) relata “Nancy, que lavava pratos na pia, apesar de nova na casa, já sabia do sossego da patroa”. Ele só passa a informação “dois meses”, oito parágrafos depois, quando a autora reitera a informação: “Foi então que se empregou na casa de Miss Polly Harrington, da velha família Harrington e uma das mais ricas senhoras da cidade. Isso dois meses antes”.

Sua tradução é bem natural e direta. Logo, a leitura é mais fluente, por exemplo, Porter (2009, p. 5) narra “*Nancy flushed miserably. She set the pitcher down at once, with the cloth still about it, thereby nearly tipping it over – which did not add to her composure!*”. Já Lobato traduz “Nancy corou e largou dos pratos”. Outro exemplo que mostra que Lobato omite detalhes está ainda na p. 5 “[...] *but a sick mother suddenly widowed and left with three younger children besides Nancy herself, had forced the girl into doing something toward their support* [...]”; já a tradução é “[...] até o dia

em que seu pai morreu e sua mãe, adoentada, fez-lhe ver que tinha que ganhar a vida”.

E o texto *“Of course I don’t know how much red carpet a trunk could buy, but it ought to buy some, anyhow – much as half an aisle, don’t you think I’ve got a little thing here in my bag that Mr. Gray [...]”* (2009, p. 15) não é traduzido por Lobato. Logo, a tradução, na p. 17, fica assim “A Auxiliadora feminina me deu esse presente – não foi gentil? Eu tenho aqui na minha bolsa um papel que Mr. Gray me entregou”.

5.1 Diminutivos e jargões no trabalho de Monteiro Lobato

Nos fragmentos, *“Pollyanna skipped gleefully”* (2009, p. 27) e “Pollyanna saltou para o chão, com agilidade duma veadinha” (1967, p. 29), houve liberdade do tradutor em dinamizar a ação, usando a figura de linguagem comparação, que não há no original. O tradutor para se aproximar do leitor infantil usa linguagem mais coloquial e também diminutivos que transmitem afetividade e são próprios da linguagem dos pequeninos. Por exemplo, podemos ver nos fragmentos: *“We’ve played it always, ever since I was a little, little girl, told the Ladies’Aid, and they played it –some of them”* (2009, p. 28) e na sua tradução “Em casa brincávamos disso, desde que eu era assinzinha. Depois ensinei-o às damas da Auxiliadora elas também brincavam de ficar alegres”.

Ainda evidenciando o estilo natural e criativo de Lobato, podemos observar o texto *“Was she not specially bound to play the game, now that Aunt Polly was playing it, too? And Aunt Polly found so many things to be glad about!”* (2009, p. 171) e sua tradução “Quanto não valia, por exemplo, poder agora jogar o famoso jogo até com sua tia? E como Miss Polly sabia inventar ‘contentezas’ lindas!” (1967, p. 171). Lobato também se dava ao direito de simplesmente não traduzir alguns textos como este *“It was Aunt Polly, too who discovered the story one day about the two poor little waifs in a snow-storm who found a blown-down door to crawl under, and who wondered what poor folks did that didn’t have any door!”* (1967, p. 171). Nesse episódio, no original, Pollyanna conta duas histórias que a tia

relatou sobre pessoas que ficaram alegres. Mas a primeira, citada acima, fora omitida por Lobato.

A presença do diminutivo também aparece na tradução da frase “*Who is she*” (2009, p. 88) que tem a seguinte tradução: “- Quem é aquela criaturinha?” (1976, p. 90). Na tradução, vemos uma linguagem mais fluente e adaptada ao diálogo. Usando o diminutivo, ele expressa mais afetividade entre os personagens.

Lobato também adaptou o título do capítulo VII, p. 39 “POLLYANNA AND PUNISHMENTS” para “AS PUNIÇÕES DE MISS POLLY” (2009, p. 42). Neste caso, a tradução ficou mais explicativa. Já a frase, da p. 45, “*Well, I can’t say I do – all of’em, retorted Nancy, tersely*” é traduzida por Lobato, na p. 48, assim: “- Eu - eu não sei se gosto, ou antes, gosto e não gosto. De muita gente não gosto, respondeu ela, querendo dizer que tudo dependia das suas simpatias e antipatias”. Neste ponto, Lobato não se preocupou em expandir a tradução, havia necessidade de melhorar a expressão de dúvida que Nancy transmitia.

5.2 Alguns lapsos da tradução de Lobato

Apesar da genialidade, Lobato cometeu pequenos lapsos na tradução. Por exemplo, o fragmento da p. 45 “*Nancy, in the kitchen, fared better. She was not dazed nor exhausted. Wednesday and Saturdays came to be, indeed, red letter days to her*” foi traduzido, na p. 47, desta forma: “Já na cozinha Nancy não queixava do mesmo; não tonteava, nem se exauria. Quinta e sábado eram, ao contrário, um encanto para a boa rapariga”. Lobato troca o dia quarta-feira por quinta-feira. Mas a troca do dia não altera de forma significativa a mensagem do original.

No episódio da p. 47, “[...] *it was the duty of all the church members to look out for her, of course. Miss Polly did her duty by Mrs. Snow usually on Thursday afternoos – not personally, but through Nancy*”, o equívoco persiste, conforme a tradução da p. 49, “[...] todos os membros da igreja tinha o seu dever. Miss Polly cumpria o seu todas as tardes de terças-feiras [...]”. Ele troca quinta-feira por terça-feira. Além disso, no fragmento da p. 47 “*Even the days of the week ain’t run ter her mind. If it’s Monday she’s bound ter say she*

wished 'twas Sunday; and if you take her jelly [...]” há inversão do dia da semana, segundo a tradução “Mrs. Snow jamais está contente com coisa nenhuma. Nem com os dias da semana. Se é segunda-feira, ela se lamenta de que não seja quarta; se a gente lhe leva geleia [...]”. Mas são detalhes que não afetam a mensagem.

Porém, no fragmento da p. 68 “*Silly! As if I’d be a-huntin’ for it – if I knew!*”, Lobato traduz “–Boa! Se eu estou procurando um lugar, como poderei saber onde é?”, o tradutor traduziu *silly* por boa, entretanto, o fato de o menino ter chamado Pollyanna de boba mexeu um pouco com os sentimentos da menina, que não gostou de ter sido chamada de tola. Isso é visto em seguida: “Pollyanna desapontou um bocado. Não era amável o menino, pois que lhe chamara boba”. Nesse ponto houve incoerência na tradução de Lobato.

Ainda comentando sobre problemas na tradução, o texto “*First came Mr. John Pendleton without his crutches today*” (2009, p. 157), fica “Mr. Pendleton veio outra vez e ainda de muletas” (1967, p. 157). A tradução mostra que Mr. Pendleton ainda estava de muletas. Essa informação errônea é novamente apresentada mais adiante “Miss Polly ficou na soleira da porta, imóvel, a olhar atônita para o homem que lá se ia apoiado nas suas muletas”. (1967, p. 158). Mas no original o texto é apresentado da seguinte forma: “*In the middle of the floor Miss Polly stood, silent and amazed, still looking after the man who had just left her*”.

6. Cultura

A tradução é muito importante como atividade complexa de troca cultural. Analisando *Pollyanna*, um diálogo que mostra pontos em comum das culturas do texto original e do traduzido é o seguinte: “*Pollyanna knew that the Ladies’s Aid met a two o’clock in the chapel, not quite half a mile from home. She planned her going, therefore, so that should get there a little before three*”. (2009, p. 74), na tradução “A reunião ia realizar-se às duas horas, na igreja do bairro [...], além disso, duas horas sempre quer dizer três – lá na Auxiliadora Feminina” (1967, p. 76). Observa-se que o atraso para os encontros, pela tradução, é visto como um fato natural reconhecido pelas duas culturas.

Em outros momentos, Lobato usa o termo *diabrete* para referir-se à menina sapeca, como, por exemplo, “*Pollyanna was still revolving round and round her aunt*”. (2009, p. 97), já traduzido ficou assim: “O diabrete continuava voltear-lhe em redor”. (1967, p. 97). E a frase “*Pollyanna only chuckled the more greefully. With trembling fingers she was draping about her aunt’s shoulders the fleecy folds of a beautiful lace shawl [...]*” é traduzida assim “O diabrete ria-se, ria-se e com dedos ágeis ajeitava sobre os ombros de Miss Polly um lindo xale de renda [...]” (1967, p. 100).

Em sua análise comparativa da tradução de Monteiro Lobato junto à de Paulo Silveira, Máximo cita:

A menina lobatiana faz festas e se surpreende com os cachinhos negros da tia. Por isso, pede acirradamente para penteá-la, corre ao quarto e fica esperando a tia. Lobato emprega dois termos nesta passagem que denunciam o ambiente brasileiro criado por ele para a tradução de Pollyanna. O termo ‘diabrete’ e ‘minha alma’ traduzem o emprego de termos de uma época em que Lobato preocupava-se em ser nacionalista e isto tende a marcar a personagem, algo que não notamos em Paulo Silveira. (2004, p. 49)

7. *Alguns conselhos de Monteiro Lobato ao tradutor*

Monteiro Lobato foi um tradutor original, que tinha liberdade de adaptar suas traduções. Não somente adaptar, mas tornar a leitura do texto traduzido mais fluente, dinâmica e que possa estimular o leitor à imaginação.

Lobato tinha preferência por frases simples, em ordem direta. Na verdade, para atingir seus projetos ambiciosos de popularização da literatura, ele deveria facilitar a leitura, omitindo o que ele considerava excesso.

Em uma das cartas enviadas por Lobato ao amigo tradutor Godofredo Rangel, Lobato aconselhava-o a não se prender ao original em matéria de forma, mas só em matéria de fundo. Logo, sua preferência pela língua nacional só reitera sua opção por uma postura domesticante.

Venuti (1998) alerta que a atividade do tradutor é dupla, ou seja, ele precisa estabelecer uma equivalência lexicográfica para um

texto conceitualmente denso e também manter seu caráter estrangeiro de modo inteligível para o público leitor doméstico.

Milton (2003, p. 10), por exemplo, afirma:

Nenhuma tradução, única abordagem ou estratégia é susceptível de ser suficiente – seja literal ou livre, *domesticating* ou *foreignizing*. Em vez disso, como mostram os tradutores irlandeses, várias estratégias devem ser implantadas e máximas flexibilidades táticas mantidas, como a fim de responder mais eficazmente ao contexto cultural imediato.

8. Considerações finais

Entre 1930 e 1950 ocorreu grande aumento das traduções no Brasil e Monteiro Lobato vivenciou a *era do ouro* da editoração. Lobato inovou em termos de apresentação visual e com a imediatez da narração. Em suas obras, tudo é descrito de forma viva e rápida. Ele almejava abrigar a linguagem, fortalecer a cultura nacional, por meio de novidades provenientes das culturas estrangeiras.

É importante entender que o significado de um texto estrangeiro e de uma tradução não será exatamente o mesmo, já que eles envolvem intenções e contextos diferentes. Com relação aos processos *domesticação* e *estrangeirização*, entendemos que o primeiro envolve a valorização da cultura do texto traduzido e o segundo a manutenção dos valores presentes no texto fonte.

Entretanto, uma tradução que não permite o *espelhamento* acaba gerando uma negação da obra estrangeira devido o leitor não se identificar com a tradução. Já o que favorece a estrangeirização é a oportunidade de conhecer novas culturas. Esse processo permite que se desenvolva um público mais aberto às diferenças linguísticas e culturais.

A análise de *Pollyanna* permitiu constatar que Monteiro Lobato tem realmente uma postura domesticante. Ele apresenta uma narrativa leve e com humor. Sua tradução é mais dinâmica, já que ele não se prende a detalhes.

Observou-se a presença de jargões e diminutivos em sua tradução. Assim, o tradutor se aproxima do seu leitor, usando lingua-

gem coloquial. Também o uso de diminutivos transmite maior afetividade e são próprios das crianças.

A análise mostrou alguns deslizes na tradução de Lobato. Em alguns fragmentos, ele traduz errado os dias da semana. Mas a troca dos dias não altera de forma significativa a mensagem do original. Já na troca de *silly* por *boa* há leve incoerência.

Lobato usou verbetes próprios da nossa cultura. Deste modo, possibilita uma leitura mais fluente. Há também alguns pontos em comum das culturas do texto de origem e de destino.

Ao tradutor cabe equilibrar os dois processos *domesticação* e *estrangeirização*. Ele poderá tornar a leitura de seu trabalho mais fluente, permitindo a identificação do leitor e apresentar ao público-alvo diferentes culturas e linguagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, C. O pensamento e a prática de Monteiro Lobato como tradutor. *IPOTESI – Revista de Estudos Literários*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 67-79, 2009. Disponível em: <<http://www.revistaipotesi.ufjf.br/ipotes21.html>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2010.

HORNBY, A. *Oxford-Advanced Learner's Dictionary of current English*. 7. ed. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HOUAISS, A.; CARDIM, I. *Dicionário universitário*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

KOSHIYAMA, A. *Monteiro Lobato: intelectual, empresário*. São Paulo: Quatro, 1982.

LOBATO, M. *Traduções*. Porto Alegre: Correio do Povo, 1933.

MARTINEZ, L. Monteiro Lobato: Tradutor ou adaptador. *Tradução em Revista*, Rio de Janeiro, n. 4, p.1-17, 2008. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.pucio.br/trad_em_revista.php?strSecao=input>. Acesso em: 13 jan. 2010.

MAXIMO, G. *Duas personagens em uma Emília nas traduções de Monteiro Lobato*. 2004. 122 f. Dissertação (mestrado em Linguística

Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Instituto de estudos da Linguagem – UNICAMP, 2004.

MILTON, J. Monteiro Lobato e tradução: “um país se faz com homens e livros”. *DELTA* - Documentação de Estudos em Teórica de Linguística e Aplicada, São Paulo, n. 19, p. 117, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_text&pid=S0102-445020030003000008>. Acesso em: 13 jan. 2010.

NUNES, C. *Monteiro Lobato* – O editor do Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

PORTER, E. *Pollyanna*. Cassia Press, 2009.

PORTER, E. *Pollyanna*. Tradução de Monteiro Lobato. 36. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1967.

VENUTI, L. *Escândalos da tradução*. São Paulo: EDUSC, 2002.

WYLER, L. *Línguas, poetas e bacharéis*: uma crônica da tradução no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE A GEONÍMIA DO MUNICÍPIO DE NOVA FRIBURGO (RJ)

Iomara Barros Dantas da Silva (UFRJ)
iomarabarros@hotmail.com

Paulo Márcio Leal de Menezes (UFRJ)
pmenezes@acd.ufrj.br

Beatriz Cristina Pereira de Souza (UFRJ)
beatrizdesouza.ufrj@gmail.com

1. Introdução

As nomeações dos lugares revelam os aspectos sociais, históricos, políticos, culturais e naturais de um lugar; por conseguinte, mostra gerações, raças, povos e grupos linguísticos, na sucessão da ocupação de um território (Menezes e Santos, 2006).

Conforme Menezes e Santos (2006, p.193), os geônimos possuem uma grande importância para a Geografia, de acordo com a seguinte citação:

Os nomes geográficos são testemunhos do povoamento, da cultura e da ocupação de um território. Os topônimos, aos quais será associado o termo geônimo permitem o estabelecimento de uma genealogia da ocupação antrópica, bem como mostrar uma evolução da ocupação da área, através de sua densificação.

Diante dessas colocações, o trabalho em desenvolvimento investiga os geônimos do município de Nova Friburgo-RJ com o intuito de compreender a identidade friburguense relacionando com a organização do espaço geográfico em seus aspectos históricos, econômicos, culturais e naturais. Busca-se também analisar a influência portuguesa, européia, sobretudo suíça e alemã e, ainda indígena na configuração desse território ao longo do tempo. Soma-se a isso a elaboração de uma classificação dos geônimos segundo o conteúdo léxico-semântico, em diversas taxionomias toponímicas de natureza física e de natureza antropocultural. Posteriormente, os nomes geográficos serão organizados para futura inserção destes no Banco de Dados Espaço-Temporal da Geonímia do Estado do Rio de Janeiro.

Portanto, essa pesquisa tem grande importância para a análise tanto geográfica quanto cartográfica, pois os nomes geográficos compreendem a registros históricos da passagem do tempo na ocupação do território e a consequente modificação da paisagem.

2. Caracterização da área de estudo

A área de estudo corresponde ao município de Nova Friburgo – RJ localizado na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro (fig. 1).

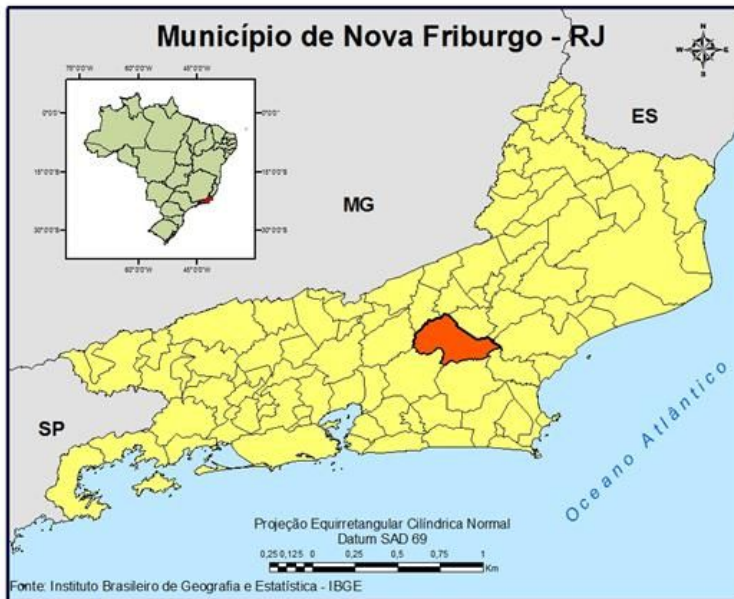


Figura 1. Mapa da área de estudo

O município de Nova Friburgo-RJ é um dos principais pólos de atração turística do território fluminense e, também se destaca

como um dos pólos da moda mais importante do Brasil (IBGE, 2010)¹. A beleza da natureza e o clima ameno tornaram essa localidade, o centro urbano mais desenvolvido da Região Serrana, o que lhe permite assumir papel de pólo regional, conforme retrata o IBGE (2010).

Historicamente, Nova Friburgo-RJ foi a primeira colônia não portuguesa no Brasil fundada em 16 de maio de 1818 quando D. João VI, rei de Portugal, Brasil e Alvarães autorizou a imigração de 100 famílias suíças vindas de Fribourg para a fazenda de Morro Queimado pertencente a Cantagalo (Curio, 1974); esta colônia, por sua vez, estava localizada ao norte da Baía de Guanabara a 847 metros de altitude; sua localização esteve relacionada à valorização das montanhas à semelhança com os Alpes suíços com a serra friburguense, conforme mencionou Costa (2010).

Ao final de 1819 e começo de 1820 chegaram ao Brasil os primeiros colonos suíços, maioria de origem católica e uma pequena minoria de origem protestante, na Vila de São João Batista de Nova Friburgo pertencente à província de Cantagalo. Estes imigrantes eram oriundos do cantão suíço de Fribourg denominação dada por colonos conforme publicado no Jornal Swissinfo.ch (2009):

A maioria dos fundadores de Nova Friburgo é formada por homens e mulheres geralmente pobres, honestos e corajosos. Deixaram a Suíça para que seus filhos saíssem da miséria e não passassem fome. Muitos vêm ao Brasil em busca de um destino melhor. Ao fundarem Nova Friburgo, esses homens e mulheres trouxeram sua cultura, seus conhecimentos, sua linguagem, sua vontade de empreendedores e, principalmente ofereceram ao Novo Mundo um presente generoso: a juventude de seus filhos.

Por volta de 1824, chegaram imigrantes alemães vindos das colônias de Leopoldina e Frankenthal. Mais adiante, imigrantes italianos, espanhóis, libaneses, japoneses, além de migrantes de diversas partes do Brasil também foram atraídos para Nova Friburgo-RJ (Curio, 2009). Estas diversas etnias influenciaram a construção de um legado de nomes geográficos bastante rico.

¹¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Em 1890, Nova Friburgo-RJ passa a ser município, emancipando-se de Cantagalo em 1890.

Ao longo do tempo, o espaço geográfico friburguense vem desempenhando funções de centro industrial, área turística e zona de produção rural. A partir de então, o progresso de Nova Friburgo-RJ tem ocorrido incessantemente, principalmente pelas atividades turísticas e pelo pólo de moda íntima.

3. Metodologia

A metodologia da presente pesquisa, em andamento, está inserida no projeto “Geonímia do Rio de Janeiro”, que encontra-se em desenvolvimento pelo Laboratório de Cartografia (GeoCart) do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Buscou-se fazer um levantamento bibliográfico para levantar informações sobre a área de estudo relacionadas aos aspectos históricos, físicos, naturais e, suas consequências na configuração desse território.

Em seguida, realizou-se a análise da base cartográfica de Nova Friburgo-RJ na escala 1:50 000 (IBGE) no software AutoCad Map 2009; depois, foi realizado a conversão das coordenadas planas em coordenadas geográficas da base cartográfica; ainda, nessa etapa os nomes geográficos são inseridos ao conceito de geônimo, já que podem ser localizados no espaço através de suas coordenadas. Esses dois procedimentos foram efetuados no software ArcGis 9.2.

Posteriormente, foi realizada a extração dos geônimos presentes na base cartográfica. Com isso, foram feitas pesquisas sobre as motivações e significações dos nomes geográficos o que, certamente possibilitará o desenvolvimento de um banco de dados espaço-temporal desse município. Os nomes geográficos foram organizados em tabelas do software Excel com o intuito de classificar os geônimos quanto a sua etimologia; depois, os topônimos foram classificados, segundo o conteúdo léxico-semântico, em taxionomias toponímicas de natureza física e de natureza antropoculturais, segundo Dick (1990 *apud* MENEZES, 2010, 2010; MENEZES, p. 7)

4. Nomes geográficos – o caso do município de Nova Friburgo-RJ

4.1. Topônimos e geônimos

O ato de nomear lugares remonta ao começo da história da humanidade, mas afinal como o lugar é considerado na ciência geográfica? O lugar é espaço dotado de significados como resultados da experiência, ou seja, trata-se de vínculos afetivos que construímos no decorrer de nossas vidas a partir da convivência com o lugar e o outro (TUAN, 1975). Contudo, os nomes dos lugares não são imutáveis devido ao dinamismo das relações sociais que imprimem mudanças no espaço geográfico (MENEZES, 2010).

O estudo dos nomes geográficos ocorre dentro da Onomástica que se divide em duas: Antroponímia e Toponímia (BARRETO, 2008). A realização dessa pesquisa se insere na área da toponímia que compreende ao estudo dos nomes dos lugares (BARRETO, 2008). Assim, é válido acrescentar que “Toponímia, vocábulo formado pelos radicais, *topo* e *onyma*, significam estudo dos nomes de países, sítios, povoações, nações, assim como rios, lagos, mares, montes, montanhas, entre outros, ou seja, os nomes de lugares ou nomes geográficos (MENEZES, 2008)”. Os topônimos podem então ser conceituados dentro de um contexto espacial, ou seja, nomina um lugar, uma feição, seja ela natural ou artificial.

Neste caso específico, os topônimos possuem referência espacial, ou seja, coordenadas que possibilita sua localização precisa no espaço. Quando esta informação é adicionada aos nomes geográficos, eles recebem a denominação de geônimo (SOUZA, 2010). Os geônimos compreendem aos: “nomes próprios dos lugares e acidentes geográficos, também tradicionalmente ditos toponímia e topônimos, respectivamente.” (HOUAISS, 1983, *apud* MENEZES, 2010, p 7)

Assim pode-se verificar que topônimos e nomes geográficos são claramente sinônimos (BARRETO, 2010).

4.2. Taxionomia dos topônimos

As taxionomias toponímicas podem ser classificadas, segundo o conteúdo léxico-semântico, em natureza física e natureza

A taxionomia de natureza física está relacionada a fenômenos físicos ou naturais, conforme escrito abaixo:

grande, pequeno, comprido, nomes de plantas, fumaça, curva, cavalo, formiga, etc. Sua classificação é estabelecida em astro, cardino, cromo, dimensio, fito, geomorfo, hidro, lito, meteoro, morfo e zoo topônimos. (Menezes, 2010).

A taxionomia de natureza antropocultural pode apresentar nomes geográficos com tendências de domínio, poder, políticas, homenagens religiosas e políticas entre outros (MENEZES, 2010). Com isso, podem ser verificadas as influências culturais, políticas sobre os nomes geográficos de um lugar.

5. Resultados e discussões

Os resultados dessa pesquisa podem ser divididos em três etapas: análise etimológica dos topônimos, significados dos topônimos e taxionomia dos topônimos.

A primeira etapa da pesquisa, já finalizada, consistiu na extração dos nomes geográficos presentes na base cartográfica de Nova Friburgo-RJ na escala de 1:50000. Foram utilizados os softwares AutoCad Map 2009 e ArcGis 9.2 em formato dgn; com isso, foi realizada a análise das origens dos nomes geográficos presentes na base cartográfica 1:50000 que demonstrou a predominância dos topônimos de origem portuguesa representando 56% dos nomes geográficos presentes. Curiosamente, a origem suíça dos topônimos de Nova Friburgo-RJ se mostrou pouco representativa, tendo em vista que esse território foi uma colônia suíça, conforme revela o gráfico a seguir.

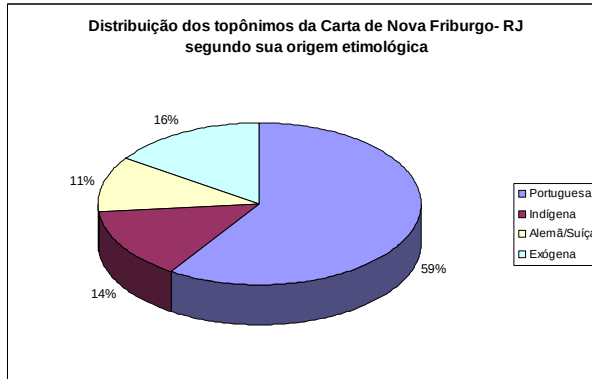


Figura 2. Resultados da Base Cartográfica de Nova Friburgo-RJ

Ao todo foram analisados 208 topônimos, dos quais 117 são de origem lusitana, 28 de origem indígena e 22 de origem suíça e alemã e 31 exógena, representando, respectivamente, 59%, 14%, 11% e 16%.

Em relação à segunda etapa, foram analisados os significados dos 208 topônimos de Nova Friburgo-RJ; sendo assim, observaram-se as motivações toponímicas constituintes desse território (DICK, 1990).

Por último, a taxionomia dos topônimos da base cartográfica de Nova Friburgo-RJ, foi classificada em natureza física, conforme podem ser vistos na tabela 1:

Taxionomia	Natureza Física
Astrotopônimos	Granja do Céu, Praça Cruzeiro; Bairro Aurora
Cardinotopônimos	Meio da Serra
Cromotopônimos	Córrego Vermelho, Córrego da Pedra Branca, Córrego Sítio Azul, Rio Negro
Dimensiotopônimos	Córrego Grande, Córrego Baixado, Córrego Vargem Grande, Rio Grande, Córrego Fundo, Córrego Baixado
Fitotopônimos	Bairro Vale dos Pinheiros, Bairros cidade Jardim, Bairro Floresta, Rio das Flores, Córrego Palmital, Campo Floresta
Geomorfotopônimos	Macaé de Cima, Pedra Bicuda
Hidrotopônimos	Cachoeira de Macacu, Córrego da Lagoa, Serra do Mar, Bairro Cascatinha, Córrego Salinas
Morfotopônimos	Córrego Volta da Fechadura
Zootopônimos	Campo do Coelho, Córrego da Toca, Córrego do Gato, Distrito de Campo do Coelho, Rio Jacutinga, Rio Mariquita, Pena, Córrego Colibri

Tabela 1-Taxionomia de natureza física

A tabela 2 apresenta os nomes geográficos de natureza antropocultural para o território friburguense:

Taxionomia	Natureza Antropocultural
Animotopônimos	Córrego Piedade
Antropotopônimos	Córrego João Grande, Morro João Paulo, Parque Luís Espinneli, Pedra da Catarina, Rio Manuel Alexandre, Bairro Oscar Schultz, João Brande
Axiotopônimos	Bairro João VI, Córrego do Faraó, Pedra do Faraó, Distrito de Conselheiro Paulino
Corotopônimos	Bairro Parque Venezia, Bairro Maringá
Cronotopônimos	Córrego da Serra Velha, Nova Friburgo, Nova Suíça, Bairro Cidade Nova, Distrito de Nova Friburgo, Bairro Nova Germânia
Hierotopônimos	Serra de Santana
Hagiotopônimos	Córrego São Joaquim, Córrego Santa Rosa, Córrego Santana, Córrego de São Caetano, Córrego São Lourenço, Pedra de São Caetano, Pedra de São João, Rio Santo Antônio, Rio Santa Maria, Santa Rosa, Santo Amaro, Santo André, Bairro São Lourenço, Serra de São João, Serra São Lourenço, Distrito de São Pedro da Serra, Bairro Santa Terezinha, Bairro São Jorge
Mitotopônimos	Córrego Apolinório
Hodotopônimos	Bairro Ponte da Saudade
Numerotopônimos	Rio Duas Barras, Córrego Três Picos, Córrego Duas Pontes, Córrego Alto dos Cinquenta, Duas Barras Pedra dos Três Picos, Três Picos, Bairro Alto dos 50
Poliotopônimos	Bairro Vila Amélia, Bairro cidade Jardim, Bairro Cidade Nova, Bairro Vila Guarani.
Somatotopônimos	Boca do Mato

Tabela 2- Taxionomia de natureza antropocultural

6. Considerações finais

O estudo dos geônimos é imprescindível para compreender o passado de um lugar correlacionado com a ocupação espacial em suas diferentes escalas espaciais e temporais.

Os resultados iniciais desta pesquisa mostraram a preponderância portuguesa quanto à origem dos nomes geográficos. Isso demonstra a ocupação socioespacial portuguesa que ocorreu de forma intensa no município; isso demonstra que, apesar do fato desse terri-

tório ter sido uma colônia européia, notadamente suíça e alemã não influenciou sobremaneira na ocupação de Nova Friburgo-RJ quanto à alcançada pelos lusitanos.

È notório ressaltar que este trabalho encontra-se em fase de desenvolvimento. Mais adiante, pretende-se consolidar a estrutura histórico-geográfica dos geônimos desse município a partir de análises de novas fontes bibliográficas e documentos cartográficos correlacionando com a atual organização sócio-espacial de Nova Friburgo – RJ.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CENTRO de Documentação D. João VI. *Pró-Memória de Nova Friburgo – RJ*. Disponível em: <<http://www.djoaovi.com.br>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

COSTA, Ricardo da Gama Rosa. Da “Suíça Brasileira” ao “Paraíso Capitalista”: A construção da hegemonia burguesa em Nova Friburgo. Disponível em: <<http://www.docentesfsd.com.br/arquivo/construcaodahegemoniaburguesaemnovafriburgo.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

CURIO, Pedro. *Como surgiu Nova Friburgo* – Esboço histórico e episódico. Rio de Janeiro, 1974.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

MENEZES, Paulo Márcio Leal de; SANTOS, Cláudio João Barreto dos. Geonímia do Brasil: pesquisa, reflexões e aspectos relevantes. *Revista Brasileira de Cartografia* nº 58/2, 2006.

MENEZES, Paulo Márcio Leal de; Santos, Beatriz Cristina Pereira dos; SSANTOS, Fabio Ventura dos; SILVA, Iomara Barros Dantas da. Nomes Geográficos como pesquisa inter e multidisciplinar: aplicação ao estado do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA, 24, 2010, Recife. *Anais eletrônicos*. Aracaju – SE, 2010, CD-ROM.

SOUZA, Beatriz Cristina Pereira; MENEZES, Paulo Menezes Leal. A geonímia da Região dos Lagos do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA, 24, 2010, Recife. *Anais eletrônicos*. Aracaju – SE, 2010, CD-ROM

MMENEZES, Paulo Marcio Leal de; Dionísio, Pamela Marcia Ferreira; SOUZA, Leandro Gomes; MARTINS, Pedro Arias; ALBUQUERQUE, Verônica Rodrigues; VAZ, Sylvia da Costa. Geonímia dos distritos, vilas e rede hidrográfica do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://egal2009.easyplanners.info/area04/4153>.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Nova Friburgo. Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/riodejaneiro/novafriburgo.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2010.

TUAN, YI-FU. Place: an experiential perspective. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable>>. Acesso em: 6 abr. 2010.

SANTOS, Cláudio João Barreto dos. Geonímia do Brasil: a padronização dos nomes geográficos num estudo de caso dos municípios fluminenses. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, IGEO, 2008.

SANTOS, Cláudio João Barreto dos. A retomada da pesquisa da Geonímia do Brasil: algumas reflexões e aspectos relevantes. *Geo Uerj*, Rio de Janeiro, n. p. 1-14, 16 out. 2007. Disponível em: <http://www.geouerj.com/pdf/claudiojoao.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2009.

SOUZA, Beatriz Cristina Pereira; MENEZES, Paulo Menezes Leal; A geonímia da Região dos Lagos do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA, 24, 2010, Recife. *Anais eletrônicos*. Aracaju – SE, 2010, CD-ROM

PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE TEXTOS FALADOS E ESCRITOS

Paulo de Tarso Galembeck (UEL)
ptgal@uel.br

1. Preliminares

Este texto tem por objetivo estudar os procedimentos de construção do enunciado e as formas de desenvolvimento do tópico em textos escritos e falados. O estudo será desenvolvido a partir da proposta de Castilho (1998), que menciona três processos de construção do texto: ativação, reativação e desativação. Na ativação, serão estudados o tópico discursivo, os operadores do discurso e os enunciados da fala e da escrita; na reativação, tratar-se-á de repetições e paráfrases e na desativação, serão discutidas as inserções parentéticas. Os fenômenos citados serão estudados de forma correlativa em textos falados e escritos.

2. Processos de Construção dos Textos

Castilho (1998, p. 55 e ss.) enuncia três aspectos constitutivos do texto falado, os quais, *mutatis mutandis*, aplicam-se igualmente à escrita. Esses três processos são enumerados a seguir:

- a) Construção por ativação: segundo o citado autor (*ib.*), é o processo central da constituição da língua falada ou escrita. Por meio desse processo, efetua-se a seleção lexical e a organização do texto e suas unidades, da sentença (com suas estruturas sintática, semântica, funcional e informacional) e da organização fonológica do enunciado.
- b) Construção por reativação: ainda segundo o citado autor (*ib.*), consiste numa espécie de “processamento anafórico, uma volta ao que foi dito ou escrito, por meio da retomada de formas ou de repetição do conteúdo”.
- c) Construção por desativação: Castilho (*ib.*) conceitua a desativação como “o processo de ruptura na elaboração do texto e

da sentença. No plano da construção do enunciado, a desativação é marcada sobretudo pelo truncamento de palavras ou frases, e, no âmbito da construção do tópico, pelo abandono ou suspensão temporária do tópico em andamento”.

3. *Construção por Ativação*

Este é o processo central de construção da língua e, por isso mesmo, envolve uma pluralidade de aspectos, desde a construção do enunciado a questões relativas à sequência tópica. Nesta parte, serão focalizados os seguintes itens: tópico conversacional, unidades discursivas e marcadores conversacionais.

3.1. Tópico discursivo

Segundo Rodrigues (2001, p. 15), a conversação inicia-se, em geral, “com o tópico que motivou a interação, ou encontro, isto é, ela se estabelece e se mantém na medida em que exista algo sobre o que conversar [...] e disponibilidade dos interlocutores para o diálogo” (p. 19). Rodrigues (*op. cit.*) ressalta que “uma primeira dimensão do processo do planejamento do discurso é a do planejamento temático” (p. 20), que depende também do envolvimento dos interlocutores com o assunto da conversa.

Segundo Jubran et alii (2002),

O tópico decorre de um processo que envolve colaborativamente os participantes do ato interacional na construção da conversação, assentada num complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o *background* de cada um em relação ao que falam, bem como suas pressuposições (p. 344).

Saliente-se, então, a definição de tópico como “aquilo do que se está falando” (Brown e Yule, 1983) que só pode ser compreendido, segundo Galembeck (2005), dentro do processo interacional, já que a interação interfere diretamente na sequência tópica. Aí encontramos o primeiro traço de identificação do tópico, a centração. Conforme Jubran (1994), a centração é caracterizada pela convergência de atenção a um determinado assunto. O segundo traço, a organizaci-

dade, refere-se ao fato de o tópico poder se dividir “em tópicos mais específicos ou de menor abrangência que, contudo, mantêm entre si uma relação de interdependência” (JUBRAN, *apud* GALEMBECK, 2005, p. 279).

De acordo com Fávero (2001),

A noção de verticalidade refere-se às relações de interdependência que se estabelecem entre os tópicos de acordo com a maior ou menor abrangência do assunto e permitem dizer que há níveis na estruturação dos tópicos, indo desde um constituinte mínimo – *subtópico* (SBT) até porções maiores – *tópicos* (T) ou *supertópicos* (ST), constituindo um *Quadro Tópico* [...] (p. 46).

Paralela ou conjuntamente com a expansão do tópico, conforme observado no Quadro 1, podemos verificar que, em situação de conversa, a mudança de tópico muitas vezes está ligada à manutenção e ao progresso do diálogo. De acordo com Jubran et al. (2002), a mudança de tópico pode ocorrer sob três formas: 1. “introdução de um tópico após esgotamento natural do anterior [...]”; 2. passagem gradativa de um foco de relevância a outro [...] e 3. introdução de um tópico, por abandono do anterior, antes que os interlocutores o dessem por encerrado” (p. 350).

Segundo Fávero (2001) “é preciso observar em que condições um desvio tópico origina uma mudança, uma evolução natural ou uma digressão” (p. 50). A autora ainda ressalta:

É evidente que num contexto interacional, qualquer intervenção ou mudança pode provocar uma alteração, abandono ou flutuação do tópico. Essa mudança no fluxo conversacional tanto pode provocar um abandono do tópico que vinha sendo desenvolvido (mudança tópica) quanto uma reintrodução do tópico original (p. 51).

No caso de desvio tópico seguido de reintrodução do tópico original, dizemos que ocorreu uma digressão, pois esta pode ser definida como “uma porção de conversa que não se acha diretamente relacionada com o tópico em andamento” (FÁVERO, 2001, p. 50). Alguns marcadores ou operadores de digressão permitem, “logo após o trecho digressivo, a volta ao tópico anterior bem como a continuidade de novas propostas” (FÁVERO, 2001, p. 51).

Embora a digressão se caracterize como um processo de construção do texto por desativação, tema que será abordado mais adiante

neste trabalho, deixam-se aqui registradas suas características já que a mesma encontra-se diretamente relacionada à sequenciação tópica.

Segundo Jubran et alii (2002), as digressões são basicamente de dois tipos: 1. digressões baseadas no enunciado, “que ocorrem quando o segmento inserido constitui um tópico que se relaciona, de algum modo a outro(s) tópico(s) da conversação” e 2. digressões baseadas na interação, “que não apresentam relações de conteúdo com outro(s) tópico(s), justificando-se por contingências interacionais”. (p. 349).

Após essa breve conceituação do tópico conversacional ou tópico discursivo, discute-se a unidade discursiva, que é a manifestação formal do Tópico Conversacional.

3.2. Unidades Discursivas

Castilho (1989) conceitua unidade discursiva (UD) como

um segmento de texto caracterizado semanticamente por preservar a propriedade de coerência temática da unidade maior, atendo-se como arranjo temático secundário ao processamento informativo de um subtema, e formalmente por se compor de um núcleo e de duas margens, sendo facultativa a figuração destas.

A unidade discursiva compõe-se de um núcleo e das marcas esquerda e direita, sendo facultativa a representação destas. Vejam-se alguns exemplos.

	ME	N	MD
(1)	uhn uhn	é que hoje: dentro da nossa profissão ainda mais uma vez falando nela... até parece que sou emPOLgado por ela... o:... que com a empresa privada hoje em dia ela atende muito melhor que as entidades públicas.	né? não acha? entende? (Inq. 062, l. 850-854)
(2)	mas:...	pensei em fazer Diplomacia sempre sempre sempre... depois... por uma série de circunstâncias não foi possível	Ø (Inq. 360, l. 1524-1525)
(3)	Ø	no colégio... normalmente tem muitas professoras que ficam batendo os alunos para não deixar... se envolver por máquinas et cetera	né? (Inq. 062, l. 816-818)
(4)	Ø	ele se dedica MUITíssimo a... tanto a... carreira de procurador como de professor	Ø (Inq. 360, l. 1187-1189)

Como já se viu pelos exemplos apresentados, a segmentação dos constituintes da UD não se baseia em uma articulação linear. Justifica o que foi dito o fato de as margens inserirem-se também no núcleo e, também, a circunstância da segmentação da UD levar em conta dados não verbais e as particularidades da enunciação. Além disso, fica claro que apenas o núcleo é obrigatório, sendo facultativa a representação das margens.

Cabe observar que a expressão “unidade” não é aqui tomada no sentido em que é empregada nas diversas correntes estruturalistas. Com efeito, a construção da UD corresponde às escolhas pelo falante efetuadas para satisfazer as necessidades de situação específica de interação verbal; por esse motivo, a unidade discursiva não corresponde a uma estrutura padronizada e definida.

Como já se viu, as UDs compõem-se de três partes, o núcleo (obrigatório) e as margens direita e esquerda (ambas facultativas):

- a) O núcleo contém o conteúdo informativo (ou proposicional) e é formado por uma frase nominal ou por uma ou mais frases verbais.
- b) A margem esquerda é formada por marcadores conservacionais de valor interpessoal (interacional) ou coesivo (ideacional) e tem por objetivo introduzir ou “preparar” o conteúdo proposicional, expresso por meio do núcleo da UD.

- c) A margem direita tem papel unicamente interacional, pois se volta para o ouvinte, e é representada por marcadores prosódicos (interrogação, final de frase) ou marcadores lexicais de busca de aprovação discursiva (*né?*, *sabe?*, *entende?*)

3.3. Marcadores Conversacionais

Esses elementos são os marcadores conversacionais, que Urbano (1993, p. 85) define como unidades típicas da fala, dotadas de grande frequência, recorrência, convencionalidade, idiomaticidade e significação discursivo-interacional, mas que geralmente não integram o conteúdo cognitivo do texto. O mesmo autor assinala que os marcadores “ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático” (URBANO, 1993, p. 85-86).

Marcuschi (1989, p. 282) salienta que os MCs têm um caráter multifuncional, pois operam como organizadores da interação, articuladores dos textos e indicadores de força ilocutória. Esse caráter multifuncional foi também ressaltado por Castilho (1989, p. 273-274), que admite que todos os marcadores conversacionais (por ele denominados marcadores discursivos) exercem, genericamente, uma função textual, à medida que organizam e estruturam o texto. Essa função geral, porém, desdobra-se nas duas funções particulares indicadas a seguir: a função interpessoal e a ideacional. Essa duplicidade de funções faz com que existam dois tipos de marcadores: os interacionais (ou interpessoais) e os ideacionais (ou coesivos).

Quanto à posição do turno, os marcadores classificam-se em:

- *Iniciais: não, mas, acho que, não é assim*, que caracterizam o início ou a tomada de turno.
- *Mediais: né?, sabe?, entende?, digamos?*, advérbios, conjunções, alongamentos (2), que são responsáveis pelo desenvolvimento do turno.

– *Finais: né?, não é?, entendeu?*, perguntas diretas, pausa conclusa, que assinalam a passagem implícita ou explícita do turno.

A posição dos marcadores não é fixa, ou seja, o mesmo MC pode aparecer em diferentes posições: *eu acho que* (inicial e medial); *não é?* (medial e final). Essa propriedade decorre do caráter multifuncional dos MCs, característica que – como se viu – foi salientada por dois autores já citados neste texto: Marcuschi (*op. cit.*) e Castilho (*op. cit.*).

No que diz respeito às funções dos MC, podemos classificá-los em marcadores interacionais (interpessoais) e ideacionais (coesivos), conforme apresentado no Quadro 3, elaborado com base em Galembeck (2003), Galembeck e Carvalho (1997) e Urbano (1993).

Marcadores Conversacionais (MC)		
Marcadores interacionais (interpessoais)		Marcadores ideacionais (coesivos)
	Função principal	ME (E, mas, então, além disso, agora, aliás, porque, depois, dentre outros)
ME	Introdução de UD Introduzir ou preparar o conteúdo proposicional, expresso por meio do núcleo da UD.	
	Funções complementares	
	Tomada de turno	
	(Éh, oh, ah, bom, pois é...)	
	Avaliação ou comentário	
	Marcadores proposicionais de opinião (não sei se, acho que, creio que, me parece que, eu tenha a impressão, acredito que) ou de elocução (dizem que), de atenuação da atitude do falante.	
	Envolvimento do ouvinte	
	(Olha, veja bem, veja você, então você quer dizer o quê?). O falante enfatiza, de forma indireta, a relevância do que vai ser dito.	
	Planejamento verbal	
	Marcadores não lexicalizados, de hesitação (ahn:: uhn:: ou certas expressões (bom, então)).	
MD	Introdução de tópicos e subtópicos	ME (E, mas, então, além disso, agora, aliás, porque, depois, dentre outros)
	Marcadores agora, então, dentre outros.	
	Concordância ou discordância	
	Marcadores é, sim, certo, não, dentre outros.	
	Introdução de paráfrases ou segmentos parentéticos	
	Como eles dizem, ou seja, dentre outros.	
	Coesão (indicar continuidade tópica)	
	(E, então, mas, aí)	
	Busca de aprovação discursiva (Interrogação, exclamação – fim do enunciado)	
	Marcadores lexicais de valor fático, de teste de participação ou busca de apoio (né?, sabe?, certo?, entende?)	

Quadro 3:
Tipos de marcadores conversacionais a partir das funções interpessoal e ideacional

4. Construção por Reativação

Para compreender em que consiste a reativação, é útil retomar as palavras de Castilho (1998):

A construção na LF não é um processo único, pois com frequência retomamos o tópico conversacional para refazê-lo, para descontinuí-lo, para interpelar outros tópicos, ou para omitir aqueles praticamente considerados desnecessários. Esses procedimentos, documentáveis tanto no texto quanto na sentença, dão lugar à *construção por reativação*, que é uma sorte de "processamento anafórico", por meio da qual voltamos atrás, retomando e repetindo formas, ou repetindo conteúdos. A repetição, ou recorrências de expressões, e a paráfrase, ou recorrência de conteúdos, são as duas manifestações da construção por reativação (p. 57).

As manifestações desse processo de construção textual são a repetição, a paráfrase e a correção. Neste texto, serão expostos apenas as duas primeiras.

4.1. A repetição

A repetição constitui a retomada de palavras ou expressões e constitui uma das marcas registradas do texto falado.

Ramos (1984, p. 17) enuncia as motivações discursivas da repetição: 1. repetições de uma expressão matriz para explicitar o tópico da nova sequência e assegurar a coesão das sequências do discurso; 2. repetições para enfatizar elementos da sentença; 3. repetição para recolocar em foco pormenores de uma narrativa; 4. repetições para reinstaurar o foco central da narrativa.

Veja-se o exemplo a seguir:

- (5) Inf.: BOM... logicamente a história dos meus filhos... tem que começar na *gravidez da minha senhora* né?... é evidente ((risos))... a *minha senhora*... logo depois que casamos... talvez uns... três ou quatro meses... ficou *grávida* mas é... foi uma *gravidez* assim fora do programa... ela começou... sentir... Todos os sintomas de um... *resfriado*... *resfriado* muito *forte*... começou a incomodar muito ela sabia que:... qualquer comprimido:... mexia com:: o aparelho genital... mas mesmo ela:: resolveu tomar dois *comprimidos* de:: antigrípal... tomou *dois comprimidos* ali amais alguns dias... sentiu-se mal... *voltou*... estava na rua *voltou* para casa e teve um:: *aborto* chamamos o *médico*... o *médico* que examinou constatou que realmente tinha sido um *aborto* (...) depois de... meia dúzia de meses... tentamos... novamente... mas aí já era... uma:: *gravidez*... com () por nossa vontade...

já programada... apareceram novamente os sintomas... de:: *resfriado* (...)
(NURC/SP, 208, 417-439).

Os primeiros casos de repetição (*gravidez/grávida; minha senhora*) cumprem a primeira função: explicitam com clareza o tópico/subtópico da sequência. O segundo caso (*resfriado/resfriado muito forte*) cumpre a segunda função, qual seja, a ênfase, enquanto as repetições *médico* e *aborto* tem uma função sintetizadora. Os últimos casos (*gravidez/resfriado*) reinstaurar o foco central da narrativa.

Na língua escrita, a repetição tem, principalmente, um valor expressivo:

- (6) Por que levantar o braço
para colher o fruto?
A máquina o fará por nós.
Por que labutar no campo, na cidade?
A máquina o fará por nós.
Por que pensar, imaginar?
A máquina o fará por nós.
Por que fazer um poema?
A máquina o fará por nós.
Por que subir a escada de Jacó?
A máquina o fará por nós.
Ó máquina, orais por nós.

(Cassiano Ricardo, “Ladainha 2”, in Ricardo, 1968, p. 20).

4.2. A paráfrase

Hilgert (1993, p. 111) conceitua a paráfrase como “um enunciado que reformula um enunciado anterior, mantendo com ele uma relação de equivalência semântica. Em termos mais simples, a palavra retoma, com outras palavras, o enunciado anterior”. A paráfrase situa-se no plano da competência interacional do falante, e decorre do monitoramento que este exerce sobre as próprias palavras e as reações do seu interlocutor. Tanto na fala, como na escrita, as paráfrases têm uma função esclarecedora e explicitadora, e contribuem para a criação do contexto comum partilhado pelos interlocutores.

Vejam-se os exemplos:

- (7) Inf.: Bom a diferença é muito grande mas ah::: essencialmente a:: *organização... que presidiu a fundação de Belo Horizonte foi ah foi planificada*

dentro de um plano que:: eles procuraram seguir até quando foi possível (...) (NURC/SP, 137, l. 137-141).

A paráfrase é uma relação entre dois enunciados, o enunciado matriz (assinalado por um traço) e o enunciado reformulador e, a partir dessa relação definem-se os tipos de paráfrases: paráfrases adjacentes e não-adjacentes; auto e heteroparáfrases; paráfrases expansivas, redutoras e paralelas.

A paráfrase do exemplo anterior define-se como uma autoparáfrase adjacente expansiva. As paráfrases desse tipo são as mais frequentes, conforme foi verificado por Galembeck e Takao (2002, p. 147), e essa verificação reforça o caráter contextualizador e explicador dessa modalidade de reformulação discursiva. Essa função, aliás, também está presente em textos escritos:

- (8) Houve uma mudança dramática e positiva na última década na Amazônia brasileira. Isso incluiu um abrupto declínio nas taxas de desmatamento, a criação de expressivas novas áreas de proteção, melhorias no processo de titulação de terras e uma mudança geracional nos estados da região (Pesquisa FAPESP, 171, mai. 2010, p. 38).

5. Construção Por Desativação

Os fenômenos da língua falada que mais de perto caracterizam a desativação são o truncamento de palavras ou frases (ligadas à construção do enunciado) e, parênteses e digressões (ligados à sequência tópica). Neste texto, apenas serão consideradas as inserções parentéticas.

5.1. Inserções Parentéticas

Os parênteses, de acordo com Jubran (1997, p. 412) constituem “desvios momentâneos, sem estatuto tópico, do quadro de relevância temática do segmento contextualizador”. Ao contrário das digressões, as inserções parentéticas não possuem estatuto tópico e não implicam uma nova focalização.

Ainda no que concerne ao estatuto tópico das inserções parentéticas, Castilho (1998, p. 80) afirma que “os parênteses não se constituem num tópico desviante, como a digressão, pois não dispõem das

propriedades de centração e organicidade”. Eles têm por isso menor extensão textual. O mesmo autor observa que os parênteses constituem pequenos esclarecimentos, comentários, perguntas, e fornecem breves acréscimos e observações ao tópico em desenvolvimento.

Com a função de esclarecimentos voltados para a contextualização dos tópicos, os parênteses estão presentes tanto nos textos falados, como nos escritos:

- (14) Inf.: eu citei três tipos de igreja e no entanto só vou citar um tipo de autoridade religi/religiosa... eu vou citar o quê?... o papa que é o único que pelo menos eu conheço... eu só conheço ele... *e por incrível que pareça é um cara que tem muita força...* mas não conheço... outros líderes (...)
- (15) Em experimentos feitos em distintos países, *Brasil inclusive*, diferentes equipes de pesquisa injetaram na corrente sanguínea ou aplicaram diretamente na região danificada do coração milhares de células-tronco. (...). Embora os testes com seres humanos tenham mostrado que o implante de células-tronco adultas no coração é seguro, a melhora na capacidade de bombeamento de sangue em geral foi muito pequena: *aumentou em média 3% abaixo dos 5% considerados necessários para reduzir os sintomas e melhorar a taxa de sobrevivência dos pacientes.* (Pesquisa FAPESP, 171, mai. 2010, p. 50).

Os fragmentos assinalados constituem desvios breves em relação ao tópico e fornecem esclarecimentos que o falante/escritor julga necessários para criar o contexto comum partilhado com os interlocutores. O desvio temático, porém, é parcial, pois não se instaura um novo tópico discursivo, como ocorre na digressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, Gillian e YULE, George. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: _____. (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1989, p. 249-279.

FÁVERO, Leonor Lopes. O tópico discursivo. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 33-34.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Unidades discursivas na fala culta de São Paulo. *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro, VII (07), 2003, p. 121-128.

_____; CARVALHO, Kelly Alessandra. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo. *Intercâmbio*. São Paulo, VI, 1997, p. 830-850.

_____; TAKAO, Mércia Reiko. A construção do sentido na interação em sala de aula: a reformulação parafrástica. *Anais do III Simpósio de Leitura*. Londrina: UEL, 2002, p. 830-850.

HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993, p. 185-2003.

JUBRAN, Clélia Cândida A. Spinarde. Parênteses: propriedades identificadoras. In: CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (Orgs.). *Gramática do português falado*. v. 4 – Estudos descritivos. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 411-421.

_____, et alii. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. *Gramática do português falado*. 2 – Níveis de análises linguísticas. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 2002, p. 411-421.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A.T. (Org.). Campinas: UNICAMP, 1989, p. 281-321.

RAMOS, Jânia. *Hipóteses para uma taxonomia das repetições de estilo falado*. Dissertação de mestrado apresentada à UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 1984.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993, p. 56-74.

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURA PARA EDUCANDOS SURDOS**

Giselly dos Santos Peregrino (INES)

gisellyperegrino@globo.com

Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey (INES)

jaquecosendey@bol.com.br

Verônica de Oliveira Louro (INES)

veolivlouro@hotmail.com

1. Introdução

Em 1855, chega ao Brasil o professor surdo francês E. Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II, a fim de que iniciasse um trabalho de educação de crianças surdas. No final dessa década, é fundado o Instituto de Surdos e Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES –, que utilizava a língua de sinais. Contudo, em 1911, seguindo uma tendência mundial, o INES estabeleceu o Método Oral Puro em todas as disciplinas. Ainda assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora a proibiu oficialmente. Apesar disso, ela continuou sendo utilizada pelos alunos nos pátios e corredores. No fim da década de 1970, a Comunicação Total chega ao país. E, na década seguinte, tem início o Bilinguismo. Atualmente, as três abordagens convivem no Brasil, mas estudos apontam que a última é a que melhor atende ao educando surdo.

O Oralismo, segundo Goldfeld (2002), visa à integração da criança surda na comunidade de não surdos, propiciando-lhe condições de desenvolver a língua oral. Por conseguinte, percebe a surdez como uma deficiência que precisa ser minimizada.

Por outro lado, a comunicação total, acreditando que apenas o aprendizado da língua oral não garante o pleno desenvolvimento do surdo, preocupa-se com os processos comunicativos entre os próprios surdos e entre surdos e não surdos. Esta filosofia “acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado, em prol do aprendizado exclusivo da língua oral” (GOLD-

FELD, 2002, p. 38). Por isso, defende o uso de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação.

A mais recente filosofia na educação de surdos é o bilinguismo, uma proposta de ensino de que se valem as escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas. Considera-se a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua do surdo (L2). De acordo com Quadros, a proposta da escola, além de ser bilíngue, precisa ser bi-cultural para “permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda” (QUADROS, 1997, p. 28).

Neste trabalho, serão apresentadas propostas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa e Literatura para educandos surdos no contexto do bilinguismo. A partir de nossa experiência como docentes do INES, visamos contribuir para o ensino-aprendizagem dessas disciplinas, tanto na escola de surdos quanto na escola regular com orientação inclusiva.

2. O ensino de língua portuguesa para educandos surdos

O ensino de língua portuguesa como L2 para educandos surdos apresenta-se como constante desafio, exigindo dos educadores extenso trabalho de pesquisa e elaboração de material didático apropriado para esses indivíduos. A compreensão do papel da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais (libras) na vida do surdo brasileiro não pode estar ausente das reflexões dos profissionais envolvidos na educação de surdos. Como bem afirma Quadros:

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português (QUADROS, 2006, p. 24).

Desvincular-se de nomenclaturas e análises puramente gramaticais é também essencial durante as aulas, ou seja, é preciso abordar a língua portuguesa de forma a criar competências de leitura e escrita, desviando o foco de uma análise puramente nomenclatural. Pensando nas especificidades do sujeito surdo cuja língua primeira é a

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

língua de sinais, viso-gestual, faz-se necessária uma abordagem que explore as potencialidades desse indivíduo, no lugar de práticas que se centrem em uma visão limitadora.

Tomando por base Freire, “é urgente que a questão da leitura e escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua contribuição” (FREIRE, 2008, p. 9). Ensinar leitura e escrita, mas, principalmente a primeira, proporciona aos indivíduos de classes pobres ou excluídas uma possibilidade de ingresso (ou reingresso) em um mundo, muitas vezes, excludente.

No entanto, não se pode falar em ensino de leitura e escrita de uma língua oral-auditiva como a língua portuguesa para surdos, sem se ter em mente as implicações presentes nesse processo:

Para se falar em ensino de leitura e de escrita para surdos deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos. Para as pessoas que ouvem, “falar e ouvir” são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para pessoas surdas não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entonações que eles representam [...]. (QUADROS, 1997, p. 98)

Assim sendo, desenvolver um olhar crítico e diferenciado em relação à língua portuguesa faz-se necessário. A compreensão do modo como o educando apreende o mundo e a própria língua são fatores a serem considerados. As atividades propostas não devem distanciar-se da realidade linguística e do modo visual com que o surdo apreende o mundo a seu redor.

É fundamental desenvolver com os educandos surdos um trabalho que permita a valorização da bagagem cultural deles, proporcionando-lhes aulas em que haja um constante diálogo entre educando-educando/educando-educador/educador-educando. Nelas o aluno ganha espaço para se colocar, já que, quando ele se manifesta, interage e reflete, inclui-se no processo de ensino-aprendizagem. Freire (2008) defende que o alfabetizando é o sujeito responsável pelo processo de conhecimento e de criação, e o educador, como parte do processo, não pode anular no educando a criatividade e a responsabi-

lidade na construção da linguagem escrita e na leitura dessa linguagem. Portanto, o ensino-aprendizagem do educando surdo deve levar em consideração essa troca.

Muitas vezes, evitam-se atividades de leitura e escrita na escola, “já que os professores julgam que seus alunos têm extrema dificuldade de ler e escrever” (KARNOPP, 2010, p. 66). Despir-se do medo de se trabalhar com diferentes domínios do discurso e gêneros textuais é tarefa árdua – porém, necessária – para o educador. Na escolha dos textos a serem trabalhados em sala, é importante levar em conta o grau de maturidade linguística e a idade dos alunos (atenção essa que também devemos ter com nossos alunos não surdos!). Os gêneros textuais selecionados precisam ser fundamentais na realidade do aluno ou, ao menos, ter relação com o cotidiano dele.

Ao encontro das escolhas textuais, Kleiman (2007, p. 16) afirma que grande parte das pessoas não gosta de ler, porque, para a maioria delas, as primeiras lembranças que tem da leitura – e as mais recentes também – não são prazerosas. Essas lembranças não estão associadas às historinhas contadas pela mãe no aconchego do lar antes de dormir e, sim, às atividades passadas pela professora na escola, as quais mais servem como entrave para leitura do que como estímulo.

Kleiman (2007) acrescenta que, para que um aluno possa compreender um texto e ser capaz de responder questões sobre ele, é necessário que também consiga encontrar um sentido – um propósito – nas atividades que acompanhem essa leitura, o que, na maioria das vezes, não acontece. Contudo, o maior problema apontado pela autora apóia-se no fato de que, em muitos desses exercícios, coincidem práticas desmotivadoras perpetuadas dentro da sala de aula em relação à leitura. Um exemplo são as atividades que privilegiam a estrutura da língua, em detrimento do estudo do texto em si, e usam o texto apenas como pretexto para introduzir ou revisar um tema gramatical. Em outros momentos, há perguntas que visam a respostas que não necessitavam do texto. Eram questões de cunho pessoal, que pediam a opinião do aluno.

Por que continuar com esse modelo de ensino de leitura, se com ele só continuamos mantendo a resistência dos alunos em relação à leitura e à estrutura da língua? Se a leitura baseia-se no desejo e no prazer, como afirma Bellenger (1978 *apud* KLEIMAN, 2007, p. 15), por que transformá-la em um trabalho árduo e tortuoso para o educando? Ao professor, cabe a missão de ensinar-lhe que ler não significa apenas decifrar signos linguísticos, mas, sim, viajar para outros mundos, adquirir conhecimento e deixar-se transformar pela leitura (*loc. cit.*).

Cabe ainda ressaltar que Kleiman (2007) não rechaça totalmente as atividades analíticas, gramaticais. Ela considera esse trabalho importante para a sistematização do conhecimento linguístico; contudo, acrescenta que, na sala de aula, o professor não deve restringir-se a esse tipo de atividade e, sim, investir em projetos que permitam o desenvolvimento crítico do aluno e que também possam conjugar diferentes disciplinas.

Somada à perspectiva de leitura como prática e inclusão social, Solé (2004) define o ato de ler como “proceso de interacción entre el lector y el texto [...] mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (2004, p. 17). Para ela, cada texto apresenta suas marcas linguísticas, e o leitor leva à atividade de leitura informações e vivências que traz na memória, enriquecendo-a. Sob esse ponto de vista, cada leitor lê à sua maneira, conforme sua bagagem, seus interesses e seus objetivos. Assim, o processo de leitura permite uma troca de informações entre o leitor e o texto e, indiretamente, entre aquele e o autor. O leitor crítico atribui sentido e significado ao texto.

Devemos considerar que, além do conhecimento linguístico, para a autora mencionada, há outras competências envolvidas no processo. Por isso, torna-se imprescindível, para o sucesso da tarefa, o aprendizado de estratégias de leitura, buscando-se ativar os conhecimentos de mundo e saber reconhecer as características dos tipos de texto (narração, descrição e argumentação). Cabe ressaltar a importância do modelo de leitura interativa, que prevê etapas como pré-leitura, leitura e pós-leitura (SOLÉ, 2004).

Pretende-se mostrar um caminho com esse modelo, o que pode ser bastante frutífero no ensino de língua portuguesa como L2. Tal proposta nos permite fazer com que o aluno assuma uma posição de leitor ativo e crítico diante dos textos, acostumando-se a um processo que conjuga o conhecimento que ele traz do assunto a ser tratado. É preciso que o conhecimento de mundo seja afluído – momento da pré-leitura – bem como é necessário que haja domínio das habilidades de decodificação e aprendizado das distintas estratégias, para ler as informações contidas no texto – leitura propriamente dita –, para, então, haver possibilidade de conhecer sua opinião, fazê-lo refletir sobre o tema do texto e exercitar temas gramaticais relevantes à compreensão do texto – momento de pós-leitura.

Acrescenta-se às teorias de leitura interativa e sociointerativa o modelo que prevê a leitura como um processo enunciativo (DAHER; SANT'ANNA, 2002). Refere-se aqui aos estudos de Maingueneau (2002), segundo o qual o coenunciador deve apreender os sentidos presentes na enunciação, partindo do seu conhecimento linguístico (léxico, regras gramaticais, marcadores discursivos), genérico (gêneros discursivos, mais abrangentes que os tipos de texto) e enciclopédico (de mundo).

No processo de produção de sentido, acionam-se determinadas competências comunicativas como a genérica – conhecimentos relacionados aos gêneros do discurso –, a enciclopédica – conhecimento de mundo – e a linguística – domínio da língua em que está escrito o texto. Segundo Maingueneau:

O domínio das leis do discurso e dos gêneros de discurso (a *competência genérica*) são os componentes essenciais de nossa *competência comunicativa*, ou seja, de nossa aptidão para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada às múltiplas situações de nossa existência. Essa aptidão não requer uma aprendizagem explícita; nós a adquirimos por impregnação, ao mesmo tempo que aprendemos a nos conduzir na sociedade. (MAINGUENEAU, 2005, p. 41)

Embora os gêneros não se apresentem da mesma forma em qualquer tipo de sociedade e mesmo que não se dominem certos gêneros, é possível identificá-los. Isso ocorre porque alguns gêneros funcionam como base, e as variações, normalmente, provêm dessas

bases (MAINGUENEAU, 2005, p. 43-44). Do bilhete, por exemplo, surgiu o gênero mensagem de texto para celular.

No caso dos educandos surdos, por exemplo, trabalhar com o gênero bilhete pode ser bastante profícuo. Afinal, usam celulares para mandar mensagens. Se eles as enviam para amigos surdos, não surdos ou para o chefe, precisam saber portar-se formal e informalmente e, mais ainda, necessitam fazer-se entender. Por isso, os docentes precisam estar atentos a esse uso cotidiano da língua:

Os professores devem saber por que, quando, onde as pessoas surdas usam a língua nacional, pois isso pode dar aos seus alunos a motivação e o encorajamento necessários para o processo de aprendizagem. É fundamental criar o interesse nos alunos pela segunda língua. A leitura e escrita deve ultrapassar o âmbito da sala de aula e ser significativa para vida. As dimensões dessa segunda língua são amplas e isso deve servir de motivação para os alunos. Eles podem conversar sobre o que leram, podem telefonar para o colega, podem conectar-se via *Internet* através da leitura e escrita. Isso deve ser explorado pelo professor. O prazer e a satisfação servirão para despertar o significado do aluno. (QUADROS, 1997, p. 99)

Enfim, apresentar e discutir as características de gêneros usados pelos educandos e sua relevância na sociedade atual pode ser proveitoso. Além disso, oferece aos alunos uma nova janela como meio de comunicação e interação entre eles. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem pode ser enriquecido com a troca de experiências e de vivências não somente entre alunos e alunos, mas também entre alunos e professor.

Além dos fatores relevantes já citados, devemos também ter em mente a importância do visual no processo de ensino-aprendizagem do educando surdo. A surdez é uma experiência visual (SKLIAR, 2010). Um trabalho que leve em consideração, portanto, o forte apelo que o visual tem para o surdo deve ser trazido para a sala de aula. Desenhos, pinturas, vocabulário visual (desde que devidamente contextualizado) tornam-se ferramentas importantes nas aulas de português – o diálogo entre língua escrita, imagens e língua de sinais é vital para que se desenvolvam as competências de leitura e escrita.

Para exemplificar, são estratégias válidas: criar atividades como relacionar imagem e texto por meio de enumeração; desorde-

nar os quadrinhos para que os alunos ponham em ordem; apagar o diálogo dos balões para que relacione a expressão facial e o contexto ao que se fala ou pensa; relacionar sinopses de filme com o cartaz do filme. São várias as possibilidades de criação, pois certamente o não verbal chama a atenção dos educandos surdos e os estimula bastante a querer aprender.

Assim sendo, com o suporte da língua de sinais e do texto não verbal, abre-se uma série de possibilidades nas aulas de língua portuguesa para surdos.

É relevante frisar, por último, que o aluno deve ser proficiente na língua de sinais, porque “é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto” (QUADROS, 1997, p. 99). Daí a importância de terem contato com a comunidade surda e de pensarem sobre a própria língua. Aulas de libras para os educandos surdos são, por conseguinte, necessárias.

3. O ensino de Literatura para educandos surdos

De acordo com Santana (2007), ler está relacionado com a língua de sinais, com a vivência do surdo com textos escritos e com sua inserção na sociedade letrada. Por conseguinte, é preciso oferecer-lhe oportunidades de ter contato com variadas formas de configurações textuais. É imperativo “proporcionar, ao máximo, a ‘imersão’ do sujeito na linguagem, a fim de diminuir suas dificuldades linguísticas e assimilar a estrutura textual, interativa e gramatical (não só semântica) da língua portuguesa” (SANTANA, 2007, p. 199).

É mister pôr o educando em contato efetivo com textos, e não existe distinção entre surdos e não surdos. Contudo, no caso específico daqueles, tal atividade se faz mais do que necessária, torna-se urgente, devido ao escasso acesso que tais educandos, comumente, têm aos textos literários. Conforme salienta Quadros:

No caso da criança surda, ela deverá ter contato com a língua escrita através de histórias, de textos, de registros das suas atividades em sala de

aula. Inicialmente, tais registros podem ser elaborados pelo professor. Os textos devem apresentar um conteúdo interessante e significativo, além de serem adequados ao nível linguístico dos alunos. Pesquisas evidenciam que simplificações de textos não são recomendáveis, pois comprometem a coerência e a coesão dos mesmos. A criança surda deve ter a oportunidade de “ler” tais registros de forma a tornar a leitura parte do cotidiano escolar e ela deve sentir-se capaz de realizar a tarefa. O professor deve estar atento para lhe indicar pistas que possam ajudá-la na compreensão. (QUADROS, 1997, p. 96)

O professor, de modo sistemático, deve responsabilizar-se por tornar esse contato uma experiência profícua: “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária” (COSSON, 2006, p. 23).

A questão que emerge, agora, é: como favorecer a experiência da leitura literária àqueles que têm a língua em que os textos estão escritos como segunda língua e, não raro, língua com a qual têm pouco contato, precisamente por não lerem com frequência? Ao que parece, o processamento da leitura na L2 ocorre de modo semelhante ao processamento na L1. Existem estudos que apresentam três pontos relevantes na preparação e uso de materiais de leitura de L2:

- (1) o fato de que a leitura é um processo ativo, em que o leitor usa seu conhecimento de vocabulário, de sintaxe, de discurso e do mundo. Cabe ao professor providenciar atividades em que o aluno possa praticar essas habilidades.
- (2) o fato de que a leitura deve ser vista como um fenômeno constituído por duas partes: a) o processo (compreendendo) e b) o produto (a compreensão).
- (3) o fato de que a boa compreensão da leitura depende da interação eficiente entre o conhecimento linguístico e o conhecimento do mundo do leitor. (TAGLIEBER, 1988, p. 239)

Ainda de acordo com Taglieber (1988), o educador precisa tentar criar motivação nos alunos para lerem o material proposto antecipando e explicando o vocabulário e estruturas que, possivelmente, gerarão dificuldades. Deve-se ainda determinar uma finalidade para a leitura do texto. No caso da aula de Literatura, os textos podem ser lidos com objetivos variados, entre eles, para adquirir co-

nhecimento acerca da cultura de um país, treinar a interpretação, propiciar prazer estético, etc. Porém, devido à dificuldade, sobretudo para interpretar textos, os alunos desistem de ler, sem perceberem que precisam exercitar. A interpretação não é mera decodificação, visto que a linguagem é histórico-social. Dessa forma: “não há como entender que ao aluno – ao leitor – basta ir à palavra capturar o sentido que lá está” (PFEIFFER, 2003, p. 102). É ele quem deverá construí-lo.

Nas aulas de Literatura, cabem outras formas de expressão, artes, linguagens, as quais dialogam com a arte literária. Aos educandos surdos, essa questão é vital, pois lhes chama a atenção, sobretudo o que tiver forte apelo visual. Para Cereja:

[...] sem perder de vista o objeto central – o texto literário –, na aula de literatura cabe a música popular, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema, o teatro, a TV, o cartum, o quadrinho. Cabem, enfim, todas as linguagens e todos os textos, ou seja, a vida que com a literatura dialoga. (CEREJA, 2005, p. 201)

Essa proposta é sobremaneira relevante, porque tudo aquilo que despertar a atenção do educando surdo – principalmente pelo visual – para a leitura é válido. São muitos os surdos que afirmam não gostarem de ler, exatamente por terem tido contatos insatisfatórios com a leitura em alguma fase da vida. É válido lembrar que, para os surdos, reconhecer as palavras do português escrito equivaleria a identificar ideogramas chineses. Pela mediação do professor bilíngue, por meio de associações e contrastes entre a libras e a língua portuguesa, as regras de uso da língua (padrão real), seriam progressivamente apropriadas.

Trabalhar o texto verbal simultaneamente com o não verbal – fotografias, pinturas, desenhos, entre outros – é tornar possível uma mediação que se dirige de perto ao aluno. A experiência deste é principalmente com o visual (lembrando que a surdez é uma experiência visual). É boa metodologia de ensino aquela que visa ao aprendizado e à emancipação daquele que estuda. E buscar meios que atinjam aquilo que é próprio ao educando é encontrar uma forma de fazê-lo interagir com o conhecimento a ser adquirido. Não se trata meramen-

te de facilitar-lhe o conteúdo, mas de clamá-lo a aprender a partir de algo que lhe chama, comumente, a atenção: o não verbal.

Na aula de Literatura, uma das primeiras dificuldades dos alunos é em relação ao significado das palavras. Eles, sejam surdos ou não, têm necessidade de perguntar o que significa cada palavra dos textos, como se isso bastasse para a interpretação. É sabido que tal não é preciso, visto que o texto como um todo é que é o alvo. Todavia, os alunos insistem em perguntar, e por que os professores não podem responder? Podem responder com o não verbal, previamente selecionado e posto próximo do texto verbal. Isso já é uma mediação entre o verbal e o educando.

Muitos educandos surdos são familiarizados com o não verbal, ainda que haja alguns com comprometimentos que dificultam/impossibilitam a visão. Portanto, é possível torná-los familiarizados também com o verbal a partir do não verbal. O resultado que se espera é fazê-los tornarem-se leitores e, para isso, é indispensável ter consciência da necessidade de uma prática que os clame, os faça interagir, que tenha significado para eles. Desvalorizar o não verbal, em detrimento do verbal, é rechaçar um ponto de encontro entre o surdo e o texto literário. Possibilitar a experiência da leitura é fazê-lo tomar consciência de que está em uma sociedade leitora que escreve livros, cria textos, produz legendas para filmes, etc., de modo que é, praticamente, impossível escapar da leitura.

O ensino de Literatura para educandos surdos não pode esquivar-se da obrigação que tem de propiciar a experiência de ler, objetivando torná-los leitores fluentes e, conseqüentemente, cidadãos emancipados. Para que isso ocorra, é mister certa dose de bom senso e, ainda, respeito àquele que está em sala de aula, apesar de tudo, contra variados preconceitos, discriminações, violências, para aprender.

Por tudo isso, é relevante valer-se do não verbal como auxílio às aulas de Literatura para surdos. Estes, geralmente, têm bastante dificuldade para compreender textos, mormente literários. É indispensável investir no acesso desses educandos à leitura, propiciando-

lhes a experiência de ler, a qual pode ser complementada pela leitura de imagens.

4. Conclusão

Da chegada de E. Huet aos dias atuais, os surdos enfrentaram um longo e, por vezes, doloroso caminho para que sua língua pudesse, enfim, ser reconhecida. Ao longo destas páginas, discutimos, em breves linhas, propostas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa e Literatura numa perspectiva bilíngue.

Aos educadores que aceitaram a provocante e instigante tarefa de fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas, cabe o compromisso de levar em conta as especificidades desses indivíduos, sua língua e história.

Ressalta-se também que o educador deve dedicar-se ao árduo e rico processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, pois, por meio dele, o educando tem a possibilidade de ingresso (ou reingresso) em um mundo, muitas vezes, excludente (basta ler as tristes estatísticas sobre alunos surdos nas universidades). É válido lembrar que “deve ser oportunizado aos alunos surdos o uso criativo da linguagem mediante atividades com a língua escrita” (QUADROS, 1997, p. 100), porque a dimensão desta é ampla, incluindo variadas funções e contextos possíveis.

Ensinar e aprender a ler precisam ser estimulantes. A escolha dos textos é essencial. É necessário que o aluno consiga encontrar um propósito nas atividades que seguem a leitura. O modelo interativo, que pressupõe a pré-leitura, leitura e pós-leitura, bem como o estímulo dos conhecimentos enciclopédico, linguístico e genérico (competência comunicativa) podem ser caminhos produtivos.

A compreensão de que o indivíduo surdo é um sujeito essencialmente visual e a adequação das práticas a essa realidade são caminhos a serem percorridos pelos educadores nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DAHER, M. del C. F. G.; SANT'ANNA, V. L. de. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. *Revista 20 años de APEERJ – El español: un idioma universal*. Rio de Janeiro: APEERJ, 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler* – em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 4. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP, L. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e bilinguismo*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2007.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Colección ME – Materiales para la Innovación Educativa. 15. ed. Barcelona: ICE – Universitat de Barcelona; GRAÓ, 2004.

TAGLIEBER, V. J. A leitura na língua estrangeira. In: BOHN, H.; VANDRESSEN, P. (Org.) *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

QUALIDADE DO ENSINO DEPENDE DA HISTÓRIA DE VIDA A NARRATIVA BIOGRÁFICA

Sidney Bernardo (UPM/UNILUS)

sidber@uol.com.br

Nos últimos anos, no campo das ciências humanas, têm sido intensos os investimentos em pesquisa sobre a qualidade do ensino, uma vez que esta é considerada a responsável direta pela formação de profissionais do ensino. A qualidade do ensino, nos seus diferentes cursos, quer seja da Educação Básica ou da Educação Superior oferecida é, sem dúvida, um dos grandes desafios encontrados pelos gestores educacionais e pelas políticas governamentais. O discente, como cliente imediato dessa prestação de serviço educacional, é quem mais sente na pele os reflexos da qualidade no ensino que lhe é oferecido. Esta qualidade está diretamente ligada à sua participação no cotidiano escolar, ao seu interesse em sua própria formação e à participação efetiva do processo ensino-aprendizagem, às aulas que lhe são ministradas, ao desconforto experimentado com o que paga e o que recebe, no convívio diário com o docente e também nas informações que lhe são transmitidas e na aplicação dessas mesmas informações que deverão propiciar a autoavaliação, que o discente faz da realização pessoal e/ou profissional ser transformadas em conhecimento.

Todo o trabalho educacional desenvolvido pelo docente e discente brota da reflexão sobre a sala de aula: processo de ensino-aprendizagem e das instituições de ensino: espaço de “interações”. Compreender como o ensino se relaciona com a aprendizagem e os diferentes enfoques deste processo; como a prática docente encerra uma visão de mundo, de sociedade, de cultura, de educação; a importância de tornar relevante a aprendizagem para que ela se torne significativa e a sensibilidade para perceber que ela ocorre também fora da escola são aspectos do estudo do processo de aprendizagem que não podem ficar isolados, quando se pesquisa a questão da qualidade de ensino.

Interessante perceber que no processo de ensino-aprendizagem tudo o que o discente aprende na relação com o docente e com o grupo-classe, bem como todo o processo de aprendizagem, realiza-se pelo relacionamento interpessoal muito estreito entre discentes e docentes, discentes e docentes, docentes e docentes, enfim, entre discentes, docentes e gestores. Criam-se, assim, possibilidades de sucesso (ou de fracasso) do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Masetto (1997, p.14), a aprendizagem é um processo intencional, isto é, orientado por objetivos a serem alcançados por seus participantes:

Sabemos que professores, diretores, alunos, pais, técnicos, funcionários, autores de livros didáticos, editores que produzem material pedagógico são pessoas reais, que vivem num tempo e numa cultura específica. Têm posições políticas e sociais que são transmitidas em seus trabalhos e nas suas relações com a escola.

As vivências e as experiências vividas em sala de aula resultam em alegria, em satisfação e em convivência. A sala de aula é um espaço de convivência e não podemos esquecer que conviver é viver com. Ninguém vive feliz com quem não se deseja viver ou mesmo com quem não escolheu. A sala de aula é o campo propício para a manifestação das pesquisas e das atividades escolares, mas não se pode perder o referencial da necessidade de tudo estar integrado com a realidade discente. Dessa forma, a sala de aula é o campo de manifestação que deve fortalecer e motivar a presença, a pesquisa, o estudo e o enfrentamento de tudo o que constitui a vida do discente: de suas ideias, crenças, valores, estados psicoemocionais e físicos, sexualidades, religiosidades, de suas relações no bairro, cidade, de seu grupo de colegas etc.

Aprendemos com a própria vida, ensina Paulo Freire. Gadotti (2004), acrescenta ainda que, não há nada melhor do que mostrar o que aprendemos com ela, por meio dela, para descobrir o sentido da educação que deve estar centrada na vida.

A vida manifesta-se por meio de quem somos, de nossa identidade, de nosso percurso, de nosso curriculum vitae: família, religião, amor, comunidade, amigos, escola, partido, sindicato, movimento, convívio com a natureza (...) enfim, nossos vínculos mais profundos com todos os seres e com o universo.(GADOTTI, 2004, p. 10).

Torna-se oportuno novamente buscarmos os ensinamentos de Masetto (1997) que escreveu sobre a sala de aula e a realidade externa do discente, orientando que ambas devem estar intimamente ligadas:

Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia-a-dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos “lá fora”, este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência. (MASETTO, 1997, p. 35).

Compara-se a qualidade dos profissionais da educação: entre si e entre instituições de ensino, dos docentes com os de outras categorias e a qualidade dos conhecimentos adquiridos ou não, que interfere diretamente sobre trajetórias de vida, principalmente nas pesquisas humanas e sociais.

Não é possível comparar, nem se falar em qualidade educacional, se antes, não levarmos em conta as histórias de vidas dos docentes e discentes, partes integrantes da convivência em sala de aula, manifestadas pelo processo ensino-aprendizagem.

Gadotti (2004, p.14) ensina que:

Relendo Rousseau, por quem sempre tive muita admiração, percebi que os três mestres do ser humano que ele anuncia no início do *Emílio* – o eu, os outros e as coisas – estão presentes em todo o seu livro na educação de *Emílio* e de *Sofia*. Mas ele não havia aplicado o seu método à sua própria existência. Educar é impregnar de sentido nossa existência, dizia Freire e o repete, incansavelmente, um de seus grandes amigos, o educador Francisco Gutiérrez. Ora, onde buscar o sentido senão em mim mesmo, nos outros e nas coisas?

Segundo Rousseau (1999), as três educações só são diferentes em “alguns aspectos”. Para que o “discípulo” seja “bem-educado”, as três devem tender ao mesmo fim, isto é, à perfeição. E, como estamos sempre a caminho dela, a educação é um processo que não acaba nunca e cabe-nos a tarefa de estar constantemente em busca de aprimoramento no que se refere à sua qualidade.

Como educando, eu só posso me educar na verdade e, como educador só posso me educar sendo eu mesmo, “em toda a minha

verdade”. O educando e o educador, ao falar da educação, estão falando da educação deles mesmos. Falar da educação é falar da educação que tiveram e estão tendo; é falar de sua história de vida, de suas ideias, crenças, valores, estados psicoemocionais e físicos, sexualidades, religiosidades, de suas relações no bairro, cidade, de seu grupo de colegas. Introduzir narrativas de vida dos docentes e discentes no currículo é introduzir vida nas nossas instituições escolares.

Rousseau (1999, p.26) deixa-nos um questionamento, a meu ver, até hoje não respondido: “Como é possível que uma criança seja bem educada por quem não tenha sido bem educado?”. Pensamos que para responder tal questionamento, devemos estar direcionados para a qualidade de ensino e história de vida – a narrativa biográfica.

No âmbito da educação, muitas são as pesquisas que abordaram a crise da formação, identidade do docente e a divisão que foi instalada, paulatinamente, entre o seu eu profissional e o seu eu pessoal. As pesquisas sobre história de vida, ou narrativa biográfica ou, ainda, narrativa de experiência foram, gradativamente, sendo utilizada, não apenas, como instrumento metodológico, na área da pesquisa acadêmica e científica, mas também no campo da formação do docente.

As narrativas biográficas estão se tornando cada vez mais importantes como matrizes pedagógicas de formação. O que aprendemos com a nossa primeira escola chamada família? Quem foi o professor que nos alfabetizou ensinando-nos a ler e a escrever? Não importa se aprendemos as primeiras palavras com o uso de cartilha ou de um método diferenciado para a nossa alfabetização? Onde e como adquirimos os valores que estão guiando nossas vidas?

Assim, de um lado, mediante a história de vida, acreditamos ser possível observar, analisar e refletir sobre os impactos causados na formação do futuro docente e no desenvolvimento da sensibilidade adquirida por este profissional em relação ao seu aprendiz, a relação que ele estabelece com o saber, com o conhecimento científico, com o currículo, com as disciplinas, com a escola como espaço sociocultural, com os diferentes agentes, sujeitos e atores que interferem, direta ou indiretamente, no seu saber e fazer profissional. Acreditamos, também, ser possível investigar os processos vividos pelos

futuros professores ao produzirem experiências no seu cotidiano, no decorrer de sua trajetória profissional.

A história de vida vem se consolidando como um procedimento de investigação que permite a reflexão sobre a trajetória social e cultural das pessoas, possibilitando realizar estudos e produzir mapas sobre a satisfação/insatisfação acerca da qualificação/ desqualificação do exercício docente e de seus saberes, bem como a sua competência/incompetência, a partir de seus relatos orais e/ou escritos, suas narrativas e suas visões.

Os estudos desenvolvidos a partir de narrativas biográficas permitiram esclarecer diversas questões sobre o sistema educativo escolar e de como ele foi produzido. Em nome de uma racionalidade técnica e de um processo de controle e de desqualificação do professor, revelou-se que não é possível atribuir única e exclusivamente a este profissional a responsabilidade por fenômenos como o fracasso escolar do aluno ou a reprodução das desigualdades.

A partir desta perspectiva metodológica e analítica, podemos identificar problemas verificados na prática docente do professor, mas, também, os esforços, investimentos, iniciativas e estratégias que este profissional lança mão para tecer ou encontrar saídas para o conjunto de problemas vivenciados, o que, sem dúvida alguma, demonstra e valoriza sua capacidade de agir e as atitudes que toma para se tornar sujeito de sua própria experiência interior do universo escolar, quer seja em nível da unidade de ensino quer seja em nível do sistema como um todo.

A produção de um texto original contendo a sua História de Vida ou a sua Narrativa Biográfica, no qual consideramos oportuno serem focalizadas as razões da escolha pela docência, assim como os itinerários percorridos em toda sua trajetória profissional, desde o início até o presente.

Para o discente escrever o texto, julgamos relevante explicar que ele não tem caráter avaliativo, pois não nos cabe avaliar o conteúdo da história de vida, uma vez que cada história é única, daí a sua grande importância. Por outro lado, importante que seja levada em conta a clareza na exposição das ideias, a coesão e a coerência. O texto deverá ser manuscrito nas folhas de sulfite ou de almaço.

Gostaríamos de salientar, porém, que redigir sobre a história de vida ou biografia é uma condição necessária, uma ferramenta básica para que o professor possa proceder aos ajustes e às correções em seu planejamento e conteúdos programáticos, com o objetivo de aproximar a teoria e a prática com a realidade em que está inserido; e isso deve ocorrer ao longo de todo o processo de formação.

Agora, não resta dúvida de que é preciso distinguir “estórias de vida” de “histórias de vida”, assim como nos ensina Gadotti (2004, p. 11):

As estórias dizem respeito principalmente aos relatos orais de pessoas que contam a sua vida sem a intenção de estudá-la. Ao contrário, as histórias de vida fazem parte dessa metodologia histórica que tem na biografia uma fonte preciosa de informação para entender melhor não só uma pessoa, mas também um grupo social, uma sociedade. O método biográfico e autobiográfico tem sido utilizado cada vez mais na educação, principalmente a partir dos anos 80, sobretudo na formação continuada de docentes.

Anos antes de Gadotti, Paulo Freire (1997, p. 43), já orientava que “na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Toda a obra de Paulo Freire é marcada pela oralidade e pela narrativa autobiográfica.

Escrevendo a história de vida

Tendo por base as considerações acima, solicitamos, agora, que você escreva sobre sua história de vida, a partir de suas experiências, de sua formação acadêmica e profissional. Indique aquelas experiências de aquisição de saberes e conhecimentos que contribuíram ou influenciaram no seu processo de formação.

Para auxiliá-lo, sugerimos a seguir um roteiro com a finalidade de facilitar esta sua tarefa.

Falando um pouco de si: o nome, a família, a infância, a adolescência, a vida escolar, a vida adulta e o momento atual:

1. As aproximações com o ofício docente: como foi se envolvendo com a atividade docente e quando se profissionalizou, as lembranças de situações de impacto ou situações que con-

sidera importantes, as influências, os modelos que serviram de base, o que conduziu à escolha da profissão;

2. História profissional: as escolas em que atuou, as experiências na escola, os concursos prestados, a participação política nas associações docentes e/ou outras associações. Como analisa o ofício docente, como vê seu desenvolvimento profissional, quais as responsabilidades, de diferentes ordens, que sente ter assumido;
3. Formação continuada: os processos de formação que realizou tendo em vista o ofício que desempenha - tanto aqueles de escola própria, como aqueles realizados em serviço;
4. Experiências práticas - como é o relacionamento com seus alunos, com os outros professores, com os demais profissionais da unidade escolar na qual atua, como é a relação com os conteúdos pedagógicos, como desenvolve sua prática docente e, ao longo desse trajeto, quais foram as mudanças ou transformações sentidas e observadas. Fale sobre as estratégias, métodos e os materiais que utiliza para o desenvolvimento de seu trabalho;
5. Documento: alguma foto, memória, diário ou algo similar, que seja significativo, de sua história que você julga que possa enriquecê-lo (a) e completá-lo (a);
6. Se você ainda não trabalha na educação, com o que você trabalha? Você gosta da ocupação atual?
7. Por que escolheu o curso de Pedagogia? O que você pretende fazer depois de concluir o curso?
8. Você gosta de ler? Estudar? Tem tempo para isso?
9. O que espera desta disciplina?
10. Como será dada a sua contribuição para o curso?
11. O que espera do professor?
12. O que você espera do Curso?
13. O que deseja que ocorra no transcorrer do curso?

14. O que você não deseja que ocorra no transcorrer do curso?
15. Há algo novo que você espera fazer neste semestre?
16. O que você gostaria de mudar em sua vida?
17. O que você ganharia com essa mudança?
18. O que você gostaria de deixar como sua contribuição?
19. Qual aspecto positivo é identificado em você?
20. Qual aspecto negativo é identificado em você?

O grande mérito desses estudos realizados a partir da história de vida ou narrativa biográfica consiste em voltar o olhar a uma das figuras centrais do processo de escolarização - o professor. E, a partir daí, resgatar a ideia de que há processos dinâmicos e complexos, vividos por esse profissional, vinculados a processos sociais mais abrangentes, capazes de revelar novos sentidos e direções, ressignificando a sua prática docente.

Deste modo, pela pesquisa das histórias de vida de professores, verificou-se que o trabalho docente se inscreve no interior de uma cultura de magistério que revela uma complexa rede de ações e de relações que envolvem a produção da identidade social do professor, que é tecida, sobretudo, a partir de diferentes pertencimentos e ambientes socializadores, tais como núcleo familiar de origem, a escola e o meio profissional. Tal modalidade de pesquisa contribuiu, ainda, para desvelar que a identidade profissional do docente também é traçada e se deve a processos de natureza objetiva e/ou subjetiva, tais como: adesão, pois ser professor implica adesão a princípios e valores; ação, à medida que este profissional sempre escolhe a melhor maneira de agir e de tomar decisões; e, autoconsciência, dimensão decisiva na profissão docente, à medida que os movimentos de mudança e de inovação que este ator desempenha dependem do pensamento que se dobra sobre si e questiona a si mesmo - a reflexão.

Cabe assinalar que tal modalidade de estudo demonstra que ela é fecunda para ações de acompanhamento, orientação, suscitação, facilitação ou ressignificação de projetos pessoais e profissionais, pois os relatos, orais ou escritos das experiências docentes, se pres-

tam a montar um inventário de suas capacidades e de suas competências, que podem se traduzir num *portfólio* útil para servir como recurso a ser usado no contexto de sua formação, para a apropriação de sua história e pelas formas com as quais ele age e interage com a cultura e o meio escolar em que está inserido.

Com todas essas considerações, se faz urgente formar os novos educadores para que as escolas do presente tratem mais do amor, da dor, do projeto de vida, da morte, do cotidiano das pessoas, da afetividade, da excelência de ensino. As pessoas têm medo de encontrar-se consigo mesmas, de escutar o seu próprio silêncio, inclusive porque a maioria das escolas não dá importância a esses temas. A nosso ver, não resta a menor dúvida de que a qualidade do ensino está inter-relacionada com a história de vida – a narrativa biográfica de cada um dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. São eles os responsáveis pela qualidade e pela excelência do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Manuela. As histórias de vida enquanto procedimento de pesquisa sociológica: reflexões a partir de um processo de pesquisa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 44, 1995.

JOSSO, Marie Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 2, jul/dez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004.

LELLIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de história. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n. 17, maio/ago, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Didática*: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MEIHY, J. C. S. B. e Fabíola Holanda. *História oral* – Como fazer – Como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, J. C. S. B. Definindo história oral e memória. *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 52-60, 1994.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, a. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Trad. Roberto Leal Ferreira. *O Emílio ou Da educação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

**RELAÇÕES ARGUMENTATIVAS
ENTRE ENUNCIADOR E ENUNCIATÁRIO
NO ROMANCE PARTES DE ÁFRICA,
DE HELDER MACEDO**

Maria Geralda de Miranda (UFRJ/UNISUAM)
mariamiranda@globo.com

1. Acordo fiduciário entre enunciador e enunciatário

Em *Problemas de Linguística Geral II*, Benveniste (1989, p. 83) diz que “A enunciação é esse colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” e que o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor, “mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si”. Fiorin, em *As Astúcias da Enunciação*, citando Landowski, observa que “a enunciação é o ato pelo qual o sujeito faz ser o sentido. E o enunciado o objeto, cujo sentido, faz ser o sujeito”. (FIORIN, 2001, p. 33).

Analisando detidamente as “artimanhas” da enunciação, Fiorin pontua que se o sujeito que gera sentido é criado pelo enunciado, este é, pois, uma entidade semiótica. E que “quando se estabelece uma relação de implicação biunívoca entre enunciado e enunciação, está-se considerando uma instância linguística, logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado, que comporta suas marcas”. (FIORIN, 2001, p. 33). São essas marcas que permitem reconstituir o ato enunciativo, uma vez que as relações entre enunciador e enunciatário se estabelecem a partir de uma espécie de código deontológico, isto é,

Quando se produz um enunciado estabelece-se uma convenção fiduciária entre enunciador e enunciatário, a qual determina o estatuto veridictório do texto. O acordo fiduciário apresenta dois aspectos: a) Como o texto deve ser considerado do ponto de vista da verdade e da realidade; b) como devem ser entendidos os enunciados: da maneira como foram ditos, ou ao contrário. (FIORIN, 2001, p. 35).

Fiorin acrescenta que, no tocante ao primeiro aspecto, há procedimentos que determinam o estatuto de verdade ou de mentira do texto, de realidade ou de ficção. E em relação ao segundo aspecto – a

maneira como os enunciados devem ser entendidos – também há marcas discursivas que indicam se o enunciado X deve ser interpretado como X ou como não X.

Para Diana Luz Pessoa de Barros, o enunciador define-se como o destinador-manipulador responsável pelos valores do discurso e é capaz de levar o enunciatário a crer e a fazer. A manipulação do enunciador oferece-se como um fazer persuasivo, enquanto ao enunciatário cabe o fazer interpretativo e a ação subsequente. (BARROS, 1997, p. 65). Tanto a persuasão do enunciador, quanto a interpretação do enunciatário se realiza no e pelo discurso. Para conhecer esses fazeres há de se levar em consideração os três níveis do processo gerativo de sentido: fundamental, narrativo e discursivo. O nível fundamental é mais abstrato que o narrativo, é onde se dá as operações semânticas, geradoras de sentido do texto. O nível narrativo é mais abstrato que o discursivo, ocorrem as relações entre sujeitos e objetos e o nível discursivo recobre o nível narrativo por meio da intervenção de um sujeito da enunciação.

Barros salienta que dois dos aspectos principais da manipulação precisam ser examinados: o contrato que se estabelece entre enunciador e enunciatário e os meios empregados na persuasão e na interpretação. Através do contrato, o enunciador determina como o enunciatário deve interpretar o discurso, deve ler a “verdade”. O enunciador constrói no discurso todo um dispositivo veridictório, espalha marcas que deve ser encontradas e interpretadas pelo enunciatário. Antes de tratarmos desta questão, que será desenvolvida em um item próprio, faremos alguns comentários sobre algumas proposições até aqui discutidas por Barros e Fiorin.

2. *Especificidades dos enunciados literários*

Em relação à maneira como o texto deve ser considerado do ponto de vista da verdade e da realidade, faz-se necessário refletir sobre algumas especificidades dos enunciados considerados literários. Isso porque antes mesmo do início da leitura desse tipo de texto – a partir da qual, se estabelecerá a “convenção fiduciária”, como quer Fiorin, ou o contrato como quer Diana – o leitor concebe-o como ficção. Isso acontece exatamente porque, como observa Walter

Benjamim, a obra de arte, a partir de sua reprodutibilidade técnica, passou a ser vista como mercadoria. (BENJAMIN, 1985, p. 168). É nessa condição que ela é classificada e exposta aos consumidores.

Assim, como objetos de consumo que são, as obras literárias também, antes de serem consumidas, recebem um rótulo de classificação, a partir do qual podem ser encontradas nas prateleiras das livrarias. Isso quer dizer que *Partes de África*, de Helder Macedo, antes mesmo de ser lida por qualquer leitor já traz uma identificação que orienta o seu consumo, pois é encontrada nas prateleiras das livrarias, ao lado de outras, denominadas romances. E é nesta perspectiva que o livro é adquirido e que sua leitura começa a ser feita. Ou seja, o livro comprado pelo leitor e classificado como romance já traz, mesmo antes do acesso do destinatário ao seu discurso, a marca de ficção.

Tal reflexão não tem como objetivo questionar aquilo que Fiorin e/ou Barros nos ensinam no tocante às relações entre enunciador e enunciatário. Muito pelo contrário. Quer mostrar primeiramente que, apesar da classificação prévia da obra, as relações entre destinatário e destinatário, digamos assim, só se realizam mesmo no discurso, de modo que o contrato só poderá ser estabelecido após o início da leitura do texto (o que parece óbvio) e que, caso o leitor, buscasse amparar a sua leitura de *Partes de África* (e de muitos outros romances contemporâneos) na classificação mercadológica, poderia estar partindo de uma premissa totalmente falsa, uma vez que o texto em estudo não apresenta a mesma estrutura do romance tradicional. Ele possui uma estrutura discursiva não sequenciada, o que nos impede de visualizar, num primeiro momento, a história nele contada.

O nosso objetivo inicial com esta reflexão é exatamente para afirmar que o leitor só poderá aceitar o contrato proposto pelo enunciador, se ele seguir as pistas da enunciação, deixadas no enunciado. Deste modo, verifica-se que em *Partes de África* o *como se conta* tem mais peso do que o *o que se conta*. Nesta perspectiva, a classificação mercadológica, orientada a partir da ideia que se tinha do romance tradicional, não serve para balizar a leitura da obra. Se prestarmos atenção às marcas deixadas no enunciado pela enunciação, poderemos dizer, entre outras coisas, que o texto de Helder Macedo está

discutindo a questão do fazer romanesco no próprio romance, ou até mesmo o próprio fazer literário.

O título do primeiro capítulo, “Em que o *autor* se dissocia de si próprio e desdiz o propósito de seu livro” (MACEDO, 1999, p. 9, grifo nosso), de imediato, traz muitas reflexões para o destinatário (aqui transformado em narratário). Parece tratar-se de um jogo, cujas regras de início não parecem claras, mas que aos poucos vão sendo elucidadas. Vale ressaltar que a falta de clareza das regras dificultaria o estabelecimento do “contrato fiduciário” entre enunciador e enunciatário, porque ninguém aceita contrato sem concordar com os termos.

Observa-se então que o propósito do enunciador é tentar fazer com que a história relatada no livro pareça fingida, isto é, ele não esconde que o seu livro tem uma pretensão – *talvez a de remontar a história de sua família, cujo pai, realizou várias tarefas administrativas, em várias partes de África, durante o longo período de colonização portuguesa* – mas a forma de dispor os fios da história não segue um esquema canônico.

3. *Procedimentos de discursivização*

A forma, talvez, de localizar a história que o autor/narrador deseja contar em *Partes de África* é observando as projeções de tempo, espaço e pessoa no discurso. Seria uma maneira de elucidar alguns dos procedimentos empregados pelo enunciador. Como já afirmou Fiorin, a enunciação instaura o discurso-enunciado, projetando para fora de si os atores do discurso, bem como suas coordenadas espaço-temporais. (FIORIN, 2000, p. 40). Tais projeções devem ser interpretadas como procedimentos argumentativos, utilizados pelo enunciador para persuadir o enunciatário. Tentaremos mapear em alguns fragmentos da obra os efeitos de sentido que elas produzem no texto, considerado como um todo significativo.

- 1- *Estou com cinquenta e tal anos e em férias sabáticas, coisas que nunca me tinham acontecido ao mesmo tempo. E foi assim que pude aceitar a hospitalidade do meu bom amigo Bartolomeu Cid dos Santos, na sua bela casa, mais amada que usada. (...) Em todo caso já se sabe que as férias vão chegar ao fim logo que comece a habituar-me (...) Tenho ao menos a consolação de ter trazido papel suficiente pa-*

ra durante alguns meses poder mandar Londres e a Cátedra Camões às urtigas. (MACEDO, 1999, p. 9).

- 2- A contemplação filosófica da paisagem e do papel em branco tem sido ocasionalmente complementada por visitas à galeria das sombras no que *foi* a casa de meus pais (...) No escritório que dá para o corredor, *agora* com a má iluminação do desuso, há cópias empilhadas de relatórios, estantes com livros de leis amontoados à margem, mapas de África com círculos a cores, outros vestígios da contribuição pública de meu pai a várias partes dessa mesma história. (MACEDO, 1999, p. 9-10).
- 3- *Morreu* lúcido. (...) A.S. via *nele* a imagem do pai que não encontrara no seu, *tentou* anima-lo. E *ele*, que já articulava com dificuldade (...) respondeu quase sem esforço, quase na voz clara de antigamente. “É fácil ter coragem quando o perigo vem de fora. Se vem de dentro e tu próprio és teu inimigo, é mais difícil”. Não era homem dado a metáforas, e o seu estilo, que Stendhal aprovaria, era o caminho mais curto entre um nome e um verbo, mesmo esta guardou para o fim. (MACEDO, 1999, p. 10).
- 4- *Tínhamos* chegado a Lisboa nessa tarde, no pacote colonial, e não havia meio de anoitecer para o jantar. *Aos doze anos*, e apesar dos trinta dias de viagem e das perplexidades sucessivas que haviam sido Cabo, Moçâmedes, Lobito, Luanda, São Tomé, Madeira, meu relógio interior tinha tudo muito bem programado. (MACEDO, p. 16).
- 5- *O avô* ainda *conheceu* o primeiro neto antes de seguir para a ilha de Moçambique e para o auge do seu poder. (MACEDO, 1999, p. 25).

Recebe o nome de debreagem, o mecanismo em que se projeta no enunciado quer a pessoa (eu/tu) quer o tempo (agora) e o espaço (aqui) da enunciação, quer a pessoa (ele), o tempo (então), e o espaço (lá), do enunciado. No primeiro (projeção do eu aqui agora) ocorre debreagem enunciativa, no segundo (projeção do ele então lá) acontece uma debreagem enunciva. (FIORIN, 2000, p. 41). Tais debreagens produzem dois tipos básicos de discurso: os de primeira e de terceira pessoa, que passam, respectivamente, efeitos de subjetividade e de objetividade, porque na debreagem enunciativa, o eu coloca-se no interior do discurso, enquanto na enunciva ausenta-se dele. (FIORIN, 2000, p. 44). As debreagens internas são responsáveis pela produção de diálogos nos textos, pois estabelecem interlocutores, ao dar a voz a atores já inscritos no discurso. É o que ocorre no fragmento três, a voz do pai do narrador aparece entre aspas, num episódio em que este último fala da morte do primeiro.

A partir dos fragmentos citados, podemos observar, uma pessoa, eu, narrador/autor, num tempo agora (tempo da escrita) e num espaço aqui (casa do amigo Bartolomeu Cid) – que conta-nos sobre um ele, ou eles, no tempo do então (momento passado) e num espaço do lá. O lá é muito variado, tendo em vista que “a contribuição pública do pai” do autor/narrador se fez presente em muitas partes da África. No primeiro caso, temos uma debreagem enunciativa, no segundo uma debreagem enunciva.

Podemos dizer que a manifestação discursiva da oposição fundamental do texto (nível fundamental) é justamente o jogo criado entre debreagem enunciativa e debreagem enunciva. São os arranjos articulados dos tempos, das pessoas e dos lugares que dão um tom autobiográfico à obra. É como se num dado momento Helder Macedo tivesse decidido escrever as suas memórias, ou as memórias de sua família.

A projeção de pessoa é um mecanismo particularmente interessante no texto. O eu que enuncia desdobra-se ora em narrador, ora em autor. O *autor*, entidade do mundo real, que não deve ser confundida com o narrador, (este é o item número um da teoria narrativa) vai dissociar de si próprio, ao assumir a função narrativa, para contar uma história talvez “verdadeira” de forma fingida. Se não fosse um jogo que começa exatamente com a ambiguidade que envolve as declarações do enunciador – ora *autor*, ora *narrador* – seria arriscado para este (para o enunciador) querer “dissociar de si” e “desdizer o princípio do seu livro”, pois estaria correndo o risco de não firmar contrato fiduciário nenhum com o enunciatário muito mais acostumado a ler histórias fingidas, contadas de forma verossímil, do que histórias “verdadeiras” contadas de forma fingida.

Carlos Reis diz que de um modo geral entre autor e narrador estabelece-se uma tensão resolvida ou agravada na medida em que as distâncias, sobretudo ideológicas entre um e outro se definem; e que em termos narratológicos não faz sentido analisar a condição e perfil do autor sob um prisma exclusivamente histórico-literário, sócio-ideológico, psicanalítico, ou puramente estilístico. O que importa é observar a relação dialógica entre autor e narrador, instaurada em função de dois parâmetros: por um lado a produção literária do autor, por outro, a imagem do narrador deduzida a partir, sobretudo, da sua

implicação subjetiva no enunciado narrativo. (REIS & LOPES, 1988, p. 16).

Com isso não se põe em causa um princípio inderrogável que não pode deixar de estar presente quando se analisa a atitude do autor para com o universo diegético representado: o princípio de que entre as entidades representadas nas narrativas (do narrador às personagens) existe uma diferença ontológica irreversível. (REIS & LOPES, 1988, p. 16). Essa diferença é a que permite distinguir a vinculação do autor ao mundo real e a das personagens ficcionais ao mundo do possível, construído pela narrativa literária.

4. *Um texto que se faz e, ao mesmo tempo, discute o seu fazer*

No texto ora em estudo, a tensão existente entre autor e narrador é um simulacro que permite que se discuta essa questão por duas vias. Em primeiro lugar, observa-se que no universo diegético dos textos, narrados em terceira pessoa, simula-se a neutralidade do narrador, e há uma preocupação com o arranjo dos fatos de modo que eles pareçam “verdadeiros”. Em *Partes de África*, o enunciatador avisa que vai mesclar as duas naturezas de fatos – os que aconteceram e os que poderiam ter acontecido (históricos e ficcionais) e ainda tem como atitude denunciar os “buracos” deixados na sequenciação da narrativa e nem sempre percebidos pelo enunciatário. No que tange à questão da projeção de pessoa especificamente, a todo o momento produz-se debreagens. Não há uma preocupação em manter só a terceira pessoa.

Em segundo lugar, a tensão entre estas duas instâncias do fazer literário autor/narrador, trazida ao texto revela-se como uma “falsa tensão”, porque o enunciatador de *Partes de África* conhece a diferença ontológica, como diria Carlos Reis, entre autor e narrador. Como crítico literário que é, estudioso da obra de Machado de Assis, titular da Cátedra Camões, em Londres, conhece bem o simulacro metodológico que é o texto. No fragmento acima os traços biográficos do narrador-personagem se confundem com os traços da pessoa que responde pela autoria do livro. “Estou com cinquenta e tal...”, “poder mandar Londres e a Cátedra Camões às urtigas...”, “outros

vestígios da contribuição pública de meus pais...” (MACEDO, p. 9-10). Vejamos também este outro fragmento:

Se esse livro fosse agora uma autobiografia ou um romance a fingir que não, seria agora necessário preencher a passagem do tempo com episódios que marcassem a transição entre os cinco e os doze anos do *narrador*, entre a Zambésia do Pimpão e a Lisboa onde um personagem sem nome e que, como muitos outros, não vai aparecer mais, teve como única função diegética pôr um chapéu em cima da cabeça. Erro evidente, sobretudo num livro que se deseja com poucas palavras, uso perdulário dos recursos da economia narrativa com a inevitável consequência de não deixar o leitor aquecer, identificar-se, nutrir rancores e simpatias, chegar só por si às conclusões autorais propriamente determinadas. (MACEDO, 1999, p. 37, grifo nosso)

Tanto a palavra *autor* que aparece no título do primeiro capítulo: “Em que o *autor* dissocia de si próprio e desdiz o propósito do seu livro” quanto a palavra *narrador* no fragmento acima demonstram que é de interesse do enunciador produzir essa espécie de ambiguidade, já que cada um dos termos tem o seu lugar na ficção. Seriam ambas as palavras, casos de embreagens, já que se suspende a oposição entre eu e ele, empregando-se a terceira pessoa no lugar da primeira? O enunciador fala também de um “erro evidente”, colocar um personagem e um episódio – o episódio do chapéu (MACEDO, p. 12) sem nenhuma importância aparente para a sua história, “sobretudo, em um livro que se pretende com poucas palavras”. Mas o “uso perdulário da economia narrativa” tem o propósito claro de não deixar o enunciatário se identificar com a história, nutrir simpatias ou rancores. O enunciador quer que o enunciatário chegue por si às conclusões autorais previamente determinadas.

E *agora* tendo definido as fronteiras ausentes dessa *minha* grave viagem e, *de novo poeta em anos de prosa*, tendo pronunciado com os ecos literários pertinentes o verdadeiro não propósito dos meus *plurais* romances, poderei começar, como cumpre, depois do princípio. (MACEDO, 1999, p. 11, grifo nosso).

Helder Macedo foi poeta, antes mesmo de ser romancista. Neste fragmento dialogam-se as vozes do autor e do narrador: “*de novo poeta nos anos de prosa*”. Essa informação, ou melhor, essa pista, nos faz perceber melhor a necessidade de economia linguística do poeta-romancista. – que escreve poesia em anos de prosa. A sua “grave viagem”, contudo, só terá início, após ter pronunciado com “os ecos literários pertinentes, o verdadeiro não propósito do seu li-

vro”. No título do primeiro capítulo, “o *autor* se dissocia de si e *des-diz o propósito* de seu livro”, no fragmento acima ele fala em “*verdadeiro não propósito dos meus plurais romances*”. O propósito cabe ao leitor descobrir. Talvez seja exatamente o de fingir que não está escrevendo um romance, nem uma autobiografia, talvez nada que obedeça a uma forma estabilizada. Algo que pareça verdadeiro, ou mesmo verossímil à primeira vista.

Só que o meu estilo, perdoe o leitor, que já deu por isso, é oblíquo e dissimulado, desenvolvimento próprio e algo original, perdoe o leitor que ainda não deu por isso, da nobre tradição de dizer alhos para significar bugalhos, que é a de toda poesia que se presa e da prosa que eu prefiro. E nem julguem que alhos e bugalhos são coisas diferentes, são é reflexos diferentes desta mesma coisa. (MACEDO, 1999, p. 40)

Essa conversa com o leitor, além de revelar as sutilezas do fazer literário, evidencia o conhecimento que o autor tem sobre a obra de Machado de Assis. Quando ele diz: “desenvolvimento próprio e original”, está dizendo alhos para significar bugalhos, isto é, está dizendo uma coisa para significar outra. Não só a conversa com o leitor, mas também “o seu estilo oblíquo e dissimulado”, nos remetem a Machado e à sua personagem Capitu. Mais à frente ele diz que “alhos e bugalhos são reflexos de uma mesma coisa”. Talvez esteja aqui a grande questão que o autor/ narrador quer que o leitor chegue por si mesmo: “sacar” qual é a coisa refletida.

E assim se demonstra que nem todos os modelos do meu estilo narrativo são literários. O único problema é conseguir o necessário equilíbrio entre os vários pedacinhos do mosaico. (MACEDO, 1999, p. 41).

A ideia que se tem do gênero literário romance, conforme já dissemos, é a de que nele se conta uma história não verdadeira, mas verossímil. Isto é, tudo no texto deve ser urdido de modo que a história contada pareça verdadeira. E o contrato entre narrador e narratário se estabelece prioritariamente a partir daí. Poderíamos dizer, seguindo a professora Lucia Teixeira, que existe uma espécie de “práxis romanesca”, o leitor espera do romance uma história bem articulada, de preferência com as etapas narrativas canônicas percorridas – manipulação, competência, performance, sanção, mas em *Partes de África* o contrato proposto é outro. Talvez o da não sequenciação. “O de dizer alhos para significar bugalhos”.

Bem sei que ninguém nunca voltou por escrever nem por ser escrito, mas há sombras que a memória pode imaginar nos mapas entreabertos.

Os mapas já se mudaram, trocados por outros os nomes dos sítios, e mantidos os nomes dos sítios mudados. Poderei também mudar os nomes daqueles que nesses sítios existiram, as circunstâncias, as relações de família ou de amizade, *atando as pontas das vidas reais e imaginadas com os nós verdadeiros dos laços fingidos*. (MACEDO, 1999, p. 10).

O enunciador avisa como vai montar a sua história, vai trocar os nomes dos que viveram nos sítios, cujos nomes mudaram no mapa. O processo de construção da rede figurativa do texto fica à mostra, pois o enunciador quer atar as pontas das vidas reais e imaginadas com os nós verdadeiros dos laços fingidos.

5. Conclusão

Os procedimentos observados acima apontam para uma ruptura com a ideia de que o estatuto do histórico está atado àquilo que é “verídico” e o estatuto do romance está atado ao não acontecido, à ficção, exatamente porque quando se escreve a história, tida como “verdadeira”, o que se faz também é uma seleção de fatos. Sobre esta questão, Flávio R. Kothe diz: “não há história imparcial. Toda seleção de fatos sociais, elevando-os à categoria de fatos históricos, passa por um processo judicativo, que implica a opção por valores”. (KOTHE, 1997, p. 26).

Partindo de Fávio Kothe e observando os vários fragmentos citados do texto, podemos concluir que o que Helder Macedo faz é também recontar, a partir de seus valores e dos mapas abertos, a história do império português – cujo pai ajudou a construir – a partir de uma ótica que critica essa própria história, ou a parcialidade da história. Os mapas da África mudaram e toda a política sócio-geográfica refletida neles também. A constatação é feita pelo enunciador a partir de sua visita à “galeria de sombras”.

Seja uma releitura do passado histórico, ou o contar outra história – a produzir rasuras na historiografia oficial – a partir dos mapas, qualquer que seja a opção desejada aponta para a noção de relatividade histórica por parte do autor. O fragmento, retirado do capítulo dois – momento em o narrador/autor relata a passagem de sua família pela Zambézia – mostra um pouco mais o jogo entre o que é considerado histórico por ser considerado “verdadeiro” o que é considerado ficcional por não ter acontecido.

Ainda não era necessário distinguir entre o que era verdade por ter acontecido e o que era verdade sem ter de acontecer, entre o sonho da noite e o brincar da manhã. (MACEDO, 1999, p. 15).

Tal jogo, presente o tempo todo no discurso, constitui também uma oposição básica do texto, oposição que reforça a ideia de relativismo histórico, uma vez que um texto classificado como ficcional, pode optar por contar fatos “verídicos”, silenciados pela história oficial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Diana Luz P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Ática, 2000.
- KAPLAN, E. Ann. (org.). *O mal-estar no Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- KOTHE, Fávio R. *O cânone colonial*. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.
- _____. *O cânone imperial*. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.
- MACEDO, Helder. *Partes de África*. São Paulo: Record, 1999.
- REIS, Carlos, LOPES, Ana Cristina. *Dicionário da teoria narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.
- TEIXEIRA, Lucia. *Fundamentos teóricos para um estudo da argumentação em semiótica*. Trabalho mimeo.

RESPONSABILIDADE SOCIAL DO PROGRAMA DE COTAS

Marcela Souza Santos (UESC)
marcela_ssa@hotmail.com

1. Introdução

Essa investigação tem a perspectiva de analisar o funcionamento do discurso do cotista sobre a responsabilidade social do sistema de cotas. Presumindo-se que a linguagem não é uma ocorrência individual e, por conseguinte, a comunicação dialógica não advém de termos desconexos nem tampouco isolados, sentimos a necessidade de considerar o texto enquanto estruturas distintas que se relacionam, se pressupõem e se (re)significam. Por conseguinte, devemos compreendê-lo na formação ideológico-discursiva vigente.

Com efeito, a análise do discurso, tomada pela relevância do seu objeto, é uma pertinente teoria para ser aplicada a qualquer texto dotado de significação para o contexto no qual esteja inserido, optamos por analisar o corpus apresentado através de entrevistas concedidas pelos acadêmicos cotistas da UESC. Essa trama textual é subsídio para evocar, *a fortiori*, as estruturas ideológicas, dispostas nas formações discursivas que regem os discursos sobre o tema e evidenciam as famílias parafrásticas.

Para obter nosso êxito *in totum* conciliaremos a análise com os princípios básicos da teoria da análise de discurso de linha francesa, importantes no desenvolvimento da malha discursiva do texto.

O estudo está estruturado numa breve reflexão *sobre Responsabilidade Social*, logo depois há uma explicitação sobre a relação *entre a UESC e as cotas*; em seguida, sob o subtítulo de *fundamentação teórica* que evidenciará os conceitos que subsidiarão o trabalho como formação ideológica, formação discursiva, discurso e sujeito. Após esse percurso teórico teremos a análise do *corpus* à luz da teoria proposta, intitulada *análise do corpus*; Por fim temos as *considerações finais* a cerca das contribuições deste estudo e da teoria e as *referências bibliográficas* consultadas para a legitimação da pesquisa.

2. Sobre responsabilidade social

A responsabilidade social começa a ser considerada num contexto mais significativo a partir do século passado. Aos fins dos anos setenta era compreendida, aliás, praticada apenas por sujeitos que tinham uma preocupação com o “ser social” e por empresas privadas¹. Assumindo papéis ligados às noções de ética e cidadania, tendo um caráter muito mais individual; as empresas privadas, por sua vez, agiam como um membro da sociedade, isolado. A ideia de voluntariado era o significado presente para o princípio da responsabilidade social. Logo depois, a partir da década de oitenta, o foco passa a ser a pesquisa e surge uma diversificação de conceitos alternativos, como responsividade social, desempenho social, responsabilidade pública, entre outros. A sociedade, neste momento, espera que os indivíduos e as empresas cumpram sua função.

A partir da década de noventa, o poder público começa a dar sinais de preocupação com a prática de responsabilidade social, e este conceito ganha novas repercussões. O domínio público atribuiu a este um tom de veracidade, admitia que tal conceito deveria abranger os componentes econômico, legal, ético e filantrópico mas sua prática incisiva ainda recai em ações isoladas, no entanto muito mais articuladas, com o surgimento de ONG e ações afirmativas. O que antes era visto apenas como ações isoladas, passa a ser mais articulado. Até aqui a responsabilidade social é concebida como um fator que está a serviço da sociedade.

Advindo o século XXI, a perspectiva sobre a responsabilidade social toma proporções significativas, começa-se a (re)pensar a responsabilidade como uma prática diária e passa a ser responsabilidade de todos, e não apenas de alguns que optaram por isso ou alguma instituição que se dedica a isso. O que era pensado isoladamente passa a ser um olhar coletivo. A responsabilidade social passa a ser concebida como parte essencial da sociedade. Esta passa a controlar mais a sua práxis, compreendendo nessa dialética social que tudo é preocupação de todos, as concepções mudaram, por conseguinte, as expectativas quanto os direcionamentos de governança, empresas e

¹ Ver mais detalhadamente em Carrol, 1999.

sujeitos também sofreram alterações. Espera-se que a prática das empresas e governos ultrapassem as obrigações econômicas e legais, devendo ajustar aos seus comportamentos e normas, princípios éticos e de cidadania, que, *a priori*, modifiquem a realidade em que estão inseridos, criando novos parâmetros conceituais através da sua malha discursiva, pois hoje a responsabilidade social é discutida nos diversos segmentos da sociedade, tendo mais significância nas relações entre capital e trabalho e nas interfaces entre empresas e comunidades e nas relações interpessoais (MACHADO FILHO, 2006). Por conseguinte, na formação ideológico-discursiva vigente e sua dada representatividade.

Tal dilema diz respeito à necessidade de estabelecer definitivamente um lugar para a responsabilidade social, seus princípios, valores e crenças. Visando a formação de uma ‘nova’ identidade, antigos questionamentos ressurgem – quais são as efetivas responsabilidades de uma empresa e/ou de um cidadão em relação à sociedade? Qual é o limite dessas responsabilidades? A quem cabe essa decisão? (MACHADO FILHO, 2006).

Hoje, o conceito mais bem aceito, *in totum*, sobre responsabilidade social compreende três princípios importantes, o *triple bottom line* (*people, planet and profits*)². Este se torna assim, o novo conceito sobre responsabilidade social, “firmando-se” pela oposição aos demais por não somente ser um conceito mas por revelar uma identidade, uma característica tida como intrínseca ao ser humano, que o faz se diferenciar dos demais seres vivos: conseguir harmonizar a convivência interpessoal com a preservação do meio ambiente, em consonância a todo arsenal e requinte que o mundo pode oferecer.

Este novo olhar incorpora uma nova noção: a de corresponsabilidade. Todos devem trabalhar para a melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade. Este conceito é o marco identitário daquele que se preocupa com o equilíbrio proposto pelo tripé da responsabilidade social. A criação dessa nova identidade reorganiza os sujeitos

² Referente ao tripé de sustentabilidade: econômico (*profits*), social (*people*) e ambiental (*planet*). Ver mais profundamente em (MACHADO FILHO, 2006).

e os impulsiona a encontrar, no Outro, traços semelhantes, pensamentos similares, posturas equivalentes, neste sentido, ele passa a monitorar o outro, a julgá-lo a partir de suas crenças e atitudes.

Atinge-se, então, ao debate mais atual sobre responsabilidade social, que envolve a empresa e os cidadãos em suas relações com uma multiplicidade de ambientes: cultural, natural, tecnológico, políticas públicas e ambiente global. A empresa não mais é uma entidade separada da sociedade, que visa lucros e exploração, ela faz parte desta sociedade, está inserida nela, ao mesmo tempo, o cidadão não é mais aquele sujeito que quer apenas usufruir o que o mundo globalizado lhe proporciona, a empresa e o cidadão se fundem em um único propósito – o de viver em equilíbrio com o planeta, esse engendramento provoca o que chamamos de neocapitalismo, pois as características do capitalismo não têm mais o caráter destruidor de outrora, superficialmente não estão expostos, mas o que vigora é o caráter (re)integrador das forças coabitantes do mundo globalizado.

Hoje, o conceito último sobre responsabilidade social está muito mais inserido em nosso cotidiano do que imaginamos, nossas posturas são moduladas a partir destes meneios, seja quando nos sensibilizamos com o caráter conscientizador desta prática, seja com a escolha por um produto que diz ser politicamente correto aos parâmetros da responsabilidade social, ou ainda quando uma empresa investe em uma propaganda para mostrar que também está “fazendo a sua parte”, É importante salientar que o conceito de responsabilidade social não sofreu muitas alterações, o que mudou foi a nossa relação com tal conceito, capazes de sobrevalorar determinadas posturas, ditando-lhes a maneira de interagir, de se portar e, por conseguinte, de (re)pensar a sociedade,

Assim, podemos compreender que de responsabilidade social passa por um momento relevante da sua história, essa nova representação traz uma nova abordagem, uma nova apresentação do conceito, em que os sujeitos não mais conseguem se identificar fora dela, como se sempre tivesse existido, não mais posta em evidência, mas colocada como alicerce das instituições sociais e seus poderes (*a fortiori*, o poder público), como estrato social, como criação, controle e legitimação do poder que lhe outorga.

3. Entre a UESC e as cotas

Começou-se a pensar no estabelecimento de cotas raciais no ingresso da faculdade entre os anos de 2002 e 2003, a Reitoria da Universidade Estadual de Santa Cruz recebeu representantes do movimento negro e coordenação do PRUNE para tratarem de políticas de reserva de vagas e de reformulação dos critérios para a isenção da taxa de inscrição do vestibular.

Em abril de 2004, a atual Reitoria publicou portaria estabelecendo uma comissão para promover estudos sobre a viabilidade de implantação do sistema de cotas no Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Com a implantação do PRODAPE em 2005 e o desenvolvimento do programa Bantu-Iê ainda no segundo semestre do mesmo ano, foi dado um novo fôlego às ações afirmativas para a população negra nesta região, especialmente por meio da realização do *Censo Étnico-Racial* e da *Especialização em Educação e Relações Étnico-Raciais*, que trouxeram à tona as duas reivindicações anteriormente proteladas.

Em abril de 2006, a partir de debates realizados, uma proposta coletiva de Resolução para implementação da Reserva de Vagas no processo seletivo da UESC foi enviada à Reitoria. Esta proposta foi assinada por diversos movimentos sociais da região, entidades negras, representantes da Câmara Municipal de Itabuna, dos cursos pré-universitários populares e da própria turma de estudantes.

Simultaneamente o PRODAPE enviou à Reitoria uma proposta de alteração dos critérios para isenção da taxa de inscrição do Vestibular e, em 12 de julho, após movimentos negros, parlamentares, estudantes da Especialização, de pré-universitários populares e secundaristas fecharem a rodovia em frente à portaria da Universidade, a Reitoria convidou o recém-estabelecido Comitê Pró-Cotas para defender a reserva de vagas no CONSU. Nesta reunião, o Reitor manifestou-se favorável à implantação da Reserva de Vagas, deliberando que fossem realizados alguns debates que tinham como objetivo a construção de um documento-base, referência para uma nova proposta de Resolução de Reserva de Vagas.

Reuniões semanais culminaram na sistematização da proposta definitiva, prevendo 50% das vagas de cada curso destinada aos estudantes de escola pública e, deste percentual, 75% para os/as estudantes negros/as.

Após três meses de mobilização no espaço acadêmico, junto a professores e estudantes dos mais diversos cursos, associada às pressões externas do movimento negro, esta proposta foi encaminhada à votação do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que, numa reunião histórica, em dezembro de 2006, aprovou a Política de Cotas Raciais no Vestibular da UESC.

E assim nasce a resolução CONSEPE nº 64/2006, que institui reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC, instituído no artigo 1º, parágrafos I e II, da resolução 64/2006:

reserva de vagas em todos os cursos de graduação da UESC, a serem preenchidas conforme estabelecido neste artigo:

I – 50% (cinquenta por cento) das vagas de cada curso e em cada turno na seguinte ordem de prioridade:

a) estudantes que tenham cursado todo o Ensino Médio e os últimos quatro anos do Ensino Fundamental em escola pública, sendo que, deste percentual, 75% (setenta e cinco por cento) serão destinadas aos estudantes que se autodeclararem negros;

b) havendo, ainda, vagas remanescentes do percentual indicado na alínea *a*, as mesmas serão destinadas aos demais candidatos.

II – Em cada curso serão admitidas até 02 (duas) vagas além das estabelecidas, desde que sejam destinadas a índios reconhecidos pela FUNAI ou moradores de comunidades remanescentes dos quilombos, que tenham cursado os últimos quatro anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio integralmente em escolas públicas e que tenham sido classificados no Processo Seletivo, observada a ordem de classificação.

4. Fundamentação teórica

A análise do discurso de linha francesa é uma teoria baseada na Linguística e no Marxismo que analisa a relação entre ideologia e linguagem, por meio do discurso. Os conceitos basais dessa teoria são formação ideológica, formação discursiva, discurso e sujeito, que

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

neste trabalho foram aplicados à análise sobre a representatividade do sistema de cotas, para os cotistas.

A formação ideológica caracteriza-se por dois discursos opostos e conflitantes em uma dada sociedade, para Brandão (1995) várias formações discursivas podem servir, em maior ou menor grau, a uma formação ideológica e compreende que tal formação ideológica é

constituída por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito umas com as outras. Cada formação ideológica pode compreender varias formações discursivas interligadas. (p. 90)

Cada formação ideológica norteará a formação discursiva em que o sujeito se inscreve. Segundo Pêcheux (1993),

São as formações discursivas que, em uma formação ideológica dada, e levando-se em conta uma relação de classe, determinam 'o que pode e deve ser dito' a partir de uma posição dada em uma conjuntura social. (p. 90)

Nesta pesquisa sobre se o cotista reconhece o programa no qual está inserido como responsabilidade social, existe um confronto ideológico que se materializa em diferentes discursos, conforme a formação discursiva.

Para Pêcheux (1993) todo discurso é

dominado por uma Formação discursiva, que, a partir de uma posição dada e numa dada conjuntura, determina o que se pode e deve ser dito. Entretanto, uma formação Discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente "invadida por elementos 'que vêm de outro lugar, isto é, de outras Formações Discursivas, que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais, sob a forma, por exemplo, de pré-construídos e discursos transversos." (p. 314).

O discurso é considerado uma ação social, e caracteriza a relação que o sujeito estabelece com o mundo apesar da maioria das pessoas pensar que, primeiro, existe um mundo já pronto, já constituído, e que nossa fala, nossas enunciações, apenas se referem a ele. Isso é uma ilusão. Na realidade, é quando fazemos uma enunciação que estamos constituindo o mundo.

A concepção de sujeito é a tal sujeito está interpelado pela ideologia e situado na História, numa relação dialógica em que os discursos são assumidos pelos interlocutores num processo de interação social, recorrendo – sempre – a uma memória discursiva. De uma forma mais geral, “a toda formação discursiva é associada uma memória discursiva de formulações” (MAINGUENEAU, 1993, p. 115). A memória discursiva é o lugar da reconfiguração, no qual uma Formação discursiva é instigada, em função dos seus interesses ideológicos, a conceber elementos pré-construídos, associando-os a seus próprios elementos, por meio de discursos transversos, e incorporando-os na evidência de um novo sentido. Assim, a posição do sujeito é definida em relação ao discurso a que o indivíduo está assumido.

Estes conceitos essenciais nortearão a pesquisa em questão.

5. Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido em diversas etapas. Em primeiro lugar, foram estudados textos teóricos sobre o conceito de formação ideológica para, em seguida, delimitarmos o tema, corpus e qual direcionamento daríamos à pesquisa.

O corpus foi composto por entrevistas concedidas pelos cotistas, acadêmicos da UESC, os entrevistados responderam a um questionário composto por cinco perguntas, descritas a seguir:

1. Você acha que o programa de cotas é um programa de responsabilidade social?
2. Você acha que atualmente as classes menos favorecidas estão tendo mais oportunidades de ingressar numa faculdade?
3. Você acha que a instituição de cotas para as classes menos favorecidas vem a modificar a realidade da desigualdade social brasileira?
4. Você acredita que o sistema de cotas da UESC modificou a realidade em que ela está inserida?

5. Se em um vestibular houvesse trinta vagas, 15 designadas para cotistas e 15 para não cotistas, e você tivesse se inscrito para não cotistas e alcançado a vigésima posição, mas com uma pontuação acima do décimo quinto candidato cotista, portanto ele conseguiu ingressar no curso e você não. Como você se sentiria?

As questões se justificam por alimentar discussões calorosas que servem a formações ideológicas evidenciadas nas formações discursivas em que estão inseridas. A primeira questão menciona a relação do programa de cotas com o conceito de responsabilidade social; a segunda, terceira e quarta questões se relacionam com a práxis efetiva e a modificação do universo em que a UESC está inserida, tendo em vista que a melhoria da qualidade de vida é uma preocupação inserida no conceito de responsabilidade social, representada por Machado Filho (2006) que institucionaliza o equilíbrio do tripé (econômico - social – ambiental); A última questão coloca o sujeito cotista na situação inversa e o força a (re)pensar até onde acreditamos que responsabilidade social é coletiva mas que tem um impacto individual relevante. Assim, este funcionamento discursivo engendrará os pressupostos que alicerçam a análise do discurso.

6. *Análise do corpus*

Podemos perceber que as posições dos sujeitos em cada uma das formações discursivas assumem vertentes diferenciadas. De modo geral, o sujeito identificado na FD1 inscreve-se num plano ideológico que reconhece o sistema de cotas enquanto um projeto que visa a responsabilidade social. Já o sujeito identificado na FD2 faz parte de um plano ideológico em que não reconhece o sistema como um plano que viabiliza a responsabilidade social.

A formação ideológica, por assim dizer, é todo e qualquer fundamento existente capaz de constituir uma força contrastada com outra, em uma mesma conjuntura, que organiza tomada de posições diferentes sobre uma mesma temática.

Analisando os discursos identificamos duas formações discursivas (FD), as quais denominamos de FD1 e FD2.

FD1 – Pressupõe a formação discursiva de que o sujeito cotista que compreende o sistema de ingresso por cotas um programa de responsabilidade social:

4. Sim. Pois contribui para que o estudante de baixa renda e que não teve qualidade de ensino possa inserir com mais facilidade na universidade.
5. Sim, pois visa transformar o quadro do sistema educacional brasileiro, onde os menos favorecidos podem através do ingresso na universidade alcançar os que por condição financeira, acabam levando vantagens sobre eles.
7. Sim. O sistema de cotas esta aí para ajudar estas classes na oportunidade, além de outros programas com pré-vestibular, programas de aceleração etc.
8. Sim. Através do Enem, do sistema de cotas, programas de aceleração do ensino médio, pré-vestibular gratuito.
9. Sim o sistema de cotas de fato ajuda no ingresso dessas pessoas na faculdade, no entanto o que se preocupa é se essas pessoas conseguirão acompanhar o ritmo, tendo um vista que a base eles não possuem.
11. Sim, pois os menos favorecidos são na sua maioria negros, índios, dentre outros marginalizados e o conceito acaba por beneficiar exatamente essas pessoas.
19. Sim. Oportunizou algumas pessoas que realmente fazia parte da desigualdade social, ingressar no Ensino Superior.

FD2 – Pressupõe a formação discursiva de que o sujeito cotista que não compreende o sistema de ingresso por cotas um programa de responsabilidade social:

1. Não. Os governantes devem melhorar o ensino publico para que todas as pessoas sejam qualificadas para ingresso na faculdade.
2. Não. O governo tem que modificar o ensino público para um nível de qualidade e não se preocupar com cotas.
3. Não. Acredito que se for para solucionar o problema da desigualdade deve-se começar da base, da educação básica

12. Não, acredito que penalizando uma classe, neste caso a classe media baixa, para atender uma outra não se trata-se de responsabilidade social.
13. Não, a divisão não enquadra faixa de renda e sim raça nas maiorias dos casos.
14. Não. Para melhorar a desigualdade é necessário ter igualdade diante de todas as classes sociais, a responsabilidade social não é um "tapa buraco".
15. Não. A desigualdade continua dentro do ensino superior, porque o aluno de ensino público não tem base, aí fica difícil.
16. Não. Acredito que a instituição de cotas tende a aumentar a desigualdade e até a discriminação dentro da universidade e gera o abandono do curso.
17. Não. Pois a desigualdade é um problema mais complexo, no caso da educação, o correto seria melhorar o ensino básico para que haja competição por igual.
22. Não. pois poucas vagas de cotas não é o suficiente para modificar uma região empobrecida como a nossa, onde muitas pessoas estão em busca de vagas, mas com base escola muito decadente.

O processo de identificação das duas formações discursivas aqui discutidas é o resultado da observação de outras formações discursivas, estabelecendo a heterogeneidade, pois esta surge da noção que o sujeito estabelece com a alteridade: um sujeito que luta para ser uno mas que – na sua materialidade discursiva – é polifônico. A heterogeneidade se refere à origem do sentido no discurso e é o seu diferente, aquilo que subjaz a ele e liga o seu mesmo com o seu outro (CARDOSO, 1999). Trata-se de uma relação radical entre o interior do discurso e seu exterior (MAINGUENEAU, 1993). Assim, podemos dizer que o discurso sobre responsabilidade social é heterogêneo, haja vista que tanto na FD1 quanto na FD2 identificamos outros textos, que por sua vez estão inscritos nessas formações, constituindo a identificação das famílias parafrásticas, assinaladas pela regularidade entre os enunciados, ou seja, pela forma distinta de dizer uma mesma coisa. Nos processos parafrásticos, percebemos que em todo dizer há sempre algo que se mantém. A paráfrase representa assim o regresso aos mesmos espaços, a igualdade discursiva na diferenciação dos enunciados. Destacamos, no processo de análise, duas famí-

lias parafrásticas associadas a FD1 e três famílias parafrásticas associadas a FD2.

Na FD1 (sujeito cotista que compreende o sistema de ingresso por cotas um programa de responsabilidade social) inter-relacionamos a primeira família parafrástica sobre o sistema de cotas e sua responsabilidade social os sujeitos que servem à formação ideológica de que o sistema de cotas é um programa que visa à responsabilidade social por não fadar o indivíduo ao “fracasso escolar eterno”, pois visa uma transformação educacional, ademais de compreender que aqueles que não têm capacitação adequada para ingressar na faculdade apenas com os seus conhecimentos são aqueles que frequentaram a escola pública e, compreendem ser, o sistema de cotas, uma importante ferramenta para a transformação educacional destes cidadãos, ratificando um conceito sobre responsabilidade social que se justifica por entender que este encontrar um equilíbrio educacional é o ponto fundamental para o cultivo à responsabilidade social (CARROL, 1999). Os sujeitos inscritos nesta família parafrástica correspondem aos enunciados 4 e 5.

4. Sim. Pois contribui para que o estudante... que não teve qualidade de ensino possa inserir com mais facilidade na universidade.
5. Sim, pois visa transformar o quadro do sistema educacional brasileiro...

Outra família parafrástica identificada na FD1 é a que sustenta o princípio de que o programa sugere uma ascensão socioeconômica pois compreende que a classe beneficiada tem uma relação direta com a situação financeira – aquele que não teve condições de pagar uma escola particular (tida como referencia em aprovação em vestibular) e, por conseguinte, pertence a classe menos favorecida econômico-socialmente. Estão inscritos nesta família os enunciados 7, 11 e 19, que mostram através de enunciados diferenciados uma noção uma.

7. Sim. O sistema de cotas esta aí para ajudar estas classes na oportunidade, além de outros programas com pré-vestibular, programas de aceleração etc.

11. Sim, pois os menos favorecidos são na sua maioria negros, índios, dentre outros marginalizados e o conceito acaba por beneficiar exatamente essas pessoas.
19. Sim. Oportunizou algumas pessoas que realmente fazia parte da desigualdade social, ingressar no Ensino Superior.

Observamos que dentro do discurso heterogêneo, temos os discursos transversos, marcados pela polifonia e pelo pré-construído, caracterizando a memória discursiva. Dentro dessa zona de forças opositivas temos a inscrição do mau sujeito – aquele que não está totalmente harmonizado com os princípios da formação ideológica que sua formação discursiva se inscreve. O mau sujeito é aquele que não se identifica integralmente com as regras e regularidades de sua formação discursiva, isto é, seus processos discursivos, inscritos em relações ideológicas. Na FD1 temos a inscrição do mau sujeito no enunciado 9, o qual mostra acreditar que o sistema de cotas é um programa de responsabilidade social “Sim o sistema de cotas de fato ajuda no ingresso dessas pessoas na faculdade...” no entanto assume que não confia totalmente na sua eficácia pois demonstra preocupação quanto a manutenção e continuidade deste estudo que se está ingressando “...no entanto o que se preocupa é se essas pessoas conseguirão acompanhar o ritmo, tendo um vista que a base eles não possuem.” Revogando o princípio básico do bom-sujeito: aquele que segue completamente a forma-sujeito da formação discursiva dominante (LIMA, 1999).

Já na FD2 (sujeito cotista que não compreende o sistema de ingresso por cotas um programa de responsabilidade social) identificamos a terceira família parafrástica sobre o sistema de cotas e sua responsabilidade social, os sujeitos que servem à formação ideológica de que o sistema de cotas não é um programa que visa a responsabilidade social por compreender que, *a priori*, seria investir na escola básica para que seja de qualidade e possa, no final do percurso, a concorrência no vestibular ser justa e vigente. Desse modo, se contraponto a FD1. São eles:

1. Não. Os governantes devem melhorar o ensino publico para que todas as pessoas sejam qualificadas para ingresso na faculdade.
2. Não. O governo tem que modificar o ensino público para um nível de qualidade e não se preocupar com cotas.

3. Não. Acredito que se for para solucionar o problema da desigualdade deve-se começar da base, da educação básica.

Por sua vez, a quarta família parafrástica se constitui em a formação discursiva apresentar a responsabilidade social como equívoco (MACHADO, 2006) e compreendem que esta resolução privilegiava a classe menos favorecida em detrimento de outras classes, o que não configura, segundo eles, o princípio básico da responsabilidade social.

12. Não, acredito que penalizando uma classe, neste caso a classe média baixa, para atender uma outra não trata-se de responsabilidade social.
14. Não. Para melhorar a desigualdade é necessário ter igualdade diante de todas as classes sociais, a responsabilidade social não é um "tapa buraco".

A última família parafrástica encontrada na FD2 não acredita por o programa não abranger a manutenção deste durante a realização do curso, compreendem que o sistema diferenciado do ingresso não garante a permanência e conclusão do curso.

15. Não. A desigualdade continua dentro do ensino superior, porque o aluno de ensino público não tem base, aí fica mais difícil.
16. Não. Acredito que a instituição de cotas tende a aumentar a desigualdade e até a discriminação dentro da universidade e gera o abandono do curso.

Assim sendo, percebemos que ocorre no funcionamento do discurso dos cotistas sobre a responsabilidade social do programa de cotas, na FD2, aspectos que validam e legitimam uma crítica tecida ao que representa o conceito sobre responsabilidade social.

A análise das respostas à questão 05, merece um destaque pois evidencia quando o sujeito contrasta o que acredita ser as suas concepções e o que realmente a sua práxis confirma.

1. Se em um vestibular houvesse trinta vagas, 15 designadas para cotistas e 15 para não cotistas, e você tivesse se inscrito para não cotistas e alcançado a vigésima posição, mas com uma pontuação acima do décimo quinto candidato cotista, portanto ele conseguiu ingressar no curso e você não. Como você se sentiria?

25. Me sentiria injustiçada. Por isso que vejo a melhoria no ensino básico, para que todas as pessoas concorram em vestibular igualmente, com respeito e dignidade.
26. Injustiçada. Mas compreenderia que foi uma seleção e os critérios já estavam estabelecidos.
27. Eu vejo que o caminho é esse, acredito que os que não se conformam com este resultado não é por outro motivo mas sim por ter perdido para um negro, advindo de escola pública e classificado como integrante da classes menos favorecidas. Dizemos que não somos racistas, mas somos sim, a indignação é por esse motivo!
28. Como a pesquisa é escrita, eu vou dizer agora que acho uma injustiça, eu entrei porque me beneficiava mas não acredito que seja uma responsabilidade social. Mas como entrei por esse sistema vou escrever que eu acho justo, coisa e tal e que se é pelo bem da sociedade, eu aceito.

Obedecendo a análise dos demais enunciados, ressaltando as formações discursivas e famílias parafrásticas já mencionadas. O enunciado 25 mantém a linearidade da terceira família parafrástica, nesta os sujeitos compreendem que o investimento na educação básica é a melhor forma de contribuição para a sociedade e não configura o programa como responsabilidade social, enquanto o enunciado 27 mantém a regularidade da FD1. Chamamos a atenção para o enunciado 28 que coloca em questão o sujeito heterogêneo, anulando a ilusão de que o sujeito é algo único e insubstituível, pois “o sujeito que produz linguagem também está produzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando, na realidade, retoma um sentido preexistente” (ORLANDI, 1996, p. 29), materializando que o sujeito assume papéis os quais fazem com que a formação discursiva sirva a determinada formação ideológica em que o sujeito está inserida, pois o enunciado assume que “Como a pesquisa é escrita, eu vou dizer agora que acho uma injustiça, eu entrei porque me beneficiava mas não acredito que seja uma responsabilidade social...”, no entanto, enquanto sujeito cotista iria publicizar que “...como entrei por esse sistema vou escrever que eu acho justo, coisa e tal e que se é pelo bem da sociedade, eu aceito.” Contradizendo o discurso ulterior.

8. Considerações finais

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

Conforme vimos, o tema responsabilidade social constitui uma formação ideológica, pois existem nele dois discursos conflitantes, ou seja, duas formações discursivas. O discurso do cotista sobre o sistema em que está inserido possibilita (re)pensar os conceitos e práxis para uma vida maior qualidade, tomando como base o tripé da responsabilidade social: a harmonia entre o econômico, o humano e o ambiente.

Vimos ainda que as palavras não possuem sentido em si mesmas, mas só o adquirem dentro de determinada formação discursiva. No caso do discurso do cotista sobre a responsabilidade social do sistema de cotas haverá quantas FD for preciso para evidenciar as tantas FI.

Em suma, vale dizer que tanto a FD1 quanto a FD2 apresentam, em sua rede de significações, deslocamentos em uma ou outra família parafrástica, enfim, como nenhuma pesquisa se encerra em si mesma e que tomar um recorte significa descartar as demais possibilidades, acreditamos que esta pesquisa pode ser uma fonte para pesquisas futuras sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARROLL, A. B. *Responsabilidade social corporativa*. São Paulo, 1999.

LIMA, Regina Bimbi. O enunciado: pontos de deriva possíveis. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Orgs.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sangra Luzzato, 1999.

MACHADO FILHO, Cláudio Pinheiro. *Responsabilidade e governança: o debate e as implicações*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2006.

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências da análise do discurso*. 2. ed. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, Eni Puccineli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

PECHÊUX, Michel. FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: *Por uma análise automática do discurso*. 2. ed. Trad. Tetrana S. Mariani et alii. Campinas: UNICAMP, 1993.

Resolução CONSEPE 64/2006. Disponível em:
<http://www.uesc.br/prodape/res064.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2010.

RESSONÂNCIAS DECADENTISTAS NA POESIA PRÉ-MODERNISTA DE MANUEL BANDEIRA

Amanda Dinucci Almeida (UERJ)
amandadinucci@hotmail.com

1. Introdução

Manuel Bandeira (1886-1968) iniciou-se múltiplo e várias. De imediato, sua obra nos apresenta um espaço configurado por diversas vertentes dos estilos pós-românticos. Antes de se tornar o “São João Batista do Modernismo”, epíteto que recebera de Mário de Andrade por preconizar o “bota-abixo” modernista, o poeta produziu *A cinza das horas* (1917) e *Carnaval* (1919), cujos poemas, em sua maioria, são classificados como parnasiano-simbolistas. Contudo, há ainda nestas obras outra vertente da poesia *bandeiriana*, analisada apenas pelo aspecto penumbista ou pelo traço crepuscular do poeta, por vezes tomados como características de um romantismo tardio, quando não simplesmente ignorados, que consideramos pertencer a ressonâncias do Decadentismo.

Apesar de sua expressividade no cenário europeu, esta estética literária preconizada por Anatole Baju na França no final do século XIX deixa-se apenas entrever na história da literatura brasileira “ora como apêndice do Parnasianismo, ora como apêndice do Simbolismo, chegando por vezes, com este último, a confundir-se” (BARROS, 2008, p. 17). No entanto, segundo Alfredo Bosi (1999, p. 334), em terras brasileiras, “Manuel Bandeira, com *A cinza das horas*, parecia eco perdido do Decadentismo”.

Os valores decadentistas que se fazem verificar na poesia brasileira da *Belle Époque* trazem as marcas de Charles Baudelaire, uma espécie de patrono destas três escolas literárias que sucedem ao Romantismo. Considerado a figura iniciadora da modernidade literária, o “poeta maldito” rejeita veementemente as concepções estéticas do mundo burguês. E os decadentistas, mergulhados numa atmosfera de pessimismo, completamente descrentes das promessas progressistas de sua sociedade, seguem na esteira do autor de *Flores do Mal*. Decretam a cisão entre arte e utilidade, assim como o divórcio entre arte

e moralidade, firmando o postulado da arte pela arte, sem compromisso social ou moral. Quanto a isto José Carlos Barcellos (2004, p. 12) assinala:

Num mundo em escombros, em que tudo parecia vacilar e os valores mais sólidos mostravam-se tão inconsistentes [...] as vanguardas artísticas vão-se dedicar à produção de obras extremamente refinadas e difíceis, em que a ruptura com a visão de mundo burguesa é o eixo dominante.

A morbidez decadentista, entremeada de dandismo, indica uma rejeição total à moral burguesa, a qual esses escritores transgriem cultivando tédios, nevroses, perversões sexuais e satanismo (RAMOS, 1965, p. 18). Deste modo, o poeta decadentista se diferenciava do parnasiano, com sua impassível neutralidade, e do simbolista, com sua sede de sacralidade (CAROLLO, 1980, p. 6).

Buscando os meandros pelos quais a poética decadentista perpassa a poesia de Manuel Bandeira em sua fase pré-modernista, investigaremos a manifestação do *spleen* na obra do poeta e a libertação do eu lírico através da arte dialogando com o conceito de *erótica verbal* de Octavio Paz.

2. O *spleen* baudelaireano/decadentista

Gilberto Mendonça Telles (1977, p. 55) afirma que “por volta de 1880, na França, havia a ideia generalizada de que a civilização francesa do século XIX era a de uma nação em decadência”. Entretanto Baudelaire, cuja poética é basilar aos desdobramentos estéticos da poesia pós-romântica ocidental, retrata a França decadente já no início do segundo Oitocentos:

IV

O Gaiato

Era a explosão do novo ano: caos de lama e de neve, atravessado por mil carroças, cintilante de brinquedos e de bombons, repleto de cobijas e desesperos. Delírio oficial de uma grande cidade, feito para perturbar o cérebro do mais forte solitário.

No meio da algazarra e do burburinho, um burro trotava ligeiro, fustigado por um maroto armado de chicote.

Quando o burro ia dobrando uma esquina, junto à calçada, um cavaleiro todo enluvado, elegante, cruelmente engravatado e encarcerado numa roupa nova, inclinou-se criminosamente diante do humilde animal e disse-lhe, tirando o chapéu:

– Saúde e felicidade!

Depois, voltou-se para os companheiros com um ar de enfatuado, como para pedir-lhes que aplaudissem o seu contentamento.

O burro não viu o elegante gaiato e continuou a correr zelosamente para onde o chamava o dever.

Quanto a mim, tomou-me de repente uma raiva incomensurável daquele magnífico imbecil, que me pareceu concentrar em si todo o espírito da França.

Este poema da obra *Pequenos Poemas em Prosa* (1869), lançada postumamente, perfaz um retrato da França sob o olhar desiludido do *flâneur baudelairiano*, que caminha pelas ruas de Paris constatando que “o século XIX é o mundo plasmado das coisas, das mercadorias, mundo do homem inteiramente reificado, sem expressão ou comunicação” (MATOS, 1993, p. 25). O tédio suscitado por uma face horrenda da modernidade é o que conhecemos como *spleen*. Isto o Decadentismo herda de Baudelaire. E em sua poesia assume valor alegórico de um mundo existencialmente melancólico, denotando profundo enfado em relação à sociedade e resultando num ostensivo pendor para o abismo.

Segundo Rosenbaum (2002, p. 27), na obra de Manuel Bandeira “essa obsessão pelo abismo traz as marcas do poeta Baudelaire”. Seu flerte com a morte desemboca num estado mórbido que constitui uma nevrose tipicamente decadentista como observaremos no poema *Desesperança*, de *A Cinza das Horas* (1917):

Esta manhã tem a tristeza de um crepúsculo.
Como dói um pesar em cada pensamento!
Ah, que penosa lassidão em cada músculo. . .

O silêncio é tão largo, é tão longo, é tão lento
Que dá medo... O ar, parado, incomoda, angustia...
Dir-se-ia que anda no ar um mau pressentimento.

Assim deverá ser a natureza um dia,
Quando a vida acabar e, astro apagado,
Rodar sobre si mesma estéril e vazia.

O demônio sutil das nevroses enterra
 A sua agulha de aço em meu crânio doído.
 Ouço a morte chamar-me e esse apelo me aterra...

Minha respiração se faz como um gemido.
 Já não entendo a vida, e se mais a aprofundo,
 Mais a descompreendo e não lhe acho sentido.

Por onde alongue o meu olhar de moribundo,
 Tudo a meus olhos toma um doloroso aspecto:
 E erro assim repellido e estrangeiro no mundo.

Vejo nele a feição fria de um desafeto.
 Temo a monotonia e apreendo a mudança.
 Sinto que a minha vida é sem fim, sem objeto...

– Ah, como dói viver quando falta a esperança!

Segundo Fúlvia Moretto (1889), no fim do século XIX, os decadentistas “percebem certo ar de cansaço, uma vaga ideia de algo que morre, um mundo em decomposição”. O crepúsculo que o eu lírico cita no primeiro verso deste poema representa este movimento de declínio. A tristeza da decadência eclipsa a aurora desta manhã insípida. A lassidão toma cada músculo do eu lírico tornando-se ele totalmente fatigado, encarnando a prostração.

O ar parado revela a imutabilidade desta situação na qual apenas o silêncio cresce, se estendendo largamente. O tédio, expressão mais devastadoras do *spleen*, ameaça prolongar-se *ad infinitum*. O processo de deterioração do mundo e da condição humana na perspectiva dos decadentistas e do eu lírico deste poema de Bandeira parece irreversível. Enquanto os simbolistas buscam suas vontades inatingíveis, na poesia decadentista paira certo ar de imutabilidade que leva o eu lírico à absoluta contemplação. Mario Praz (1996, p.48) retrata isto como:

uma diminuição surpreendente da energia vital, que tem como consequência um afastamento da ideia prática e o refúgio na vida contemplativa, uma hipersensibilidade estética, uma falta de vontade de viver, um marcado pessimismo.

A nevrose faz-se então como um demônio que enterra no crânio deste moribundo sua agulha de aço. Estas palavras do eu lírico de *Desesperança*, na quarta estrofe, lembram os versos da primeira estrofe de *Spleen*, poema de Baudelaire (1969):

E enterros longos, sem tambor e sem trombeta,
Desfilam lentamente em minha alma; a Esperança,
Vencida, chora, e a Angústia prepotente avança
E em meu crânio infeliz planta a bandeira preta.

Atingido pela angústia que crava no crânio do eu lírico *bau-delairiano* sua bandeira, o *spleen*, o eu lírico *bandeiriano* de *Desesperança* afirma na quarta estrofe *Ouçó a morte chamar-me e esse apelo me aterra*. Contudo, embora a morte possa parecer-lhe um alento neste momento, não observamos a entrega romântica do sujeito lírico à morte. Ele simplesmente se prostra à beira do precipício numa atitude contemplativa.

Os poetas decadentistas são cômicos da decadência que assola sua sociedade, a civilização que acabara com a tradição aristocrática e iniciara a opressão capitalista. Mas sabem-se impotentes e fazem da arte não instrumento de luta, mas refúgio de deleite estético e cultural. Preconizando a transgressão dos valores burgueses, não nutrem o desejo pela morte, mas rejeitam a vida mediana burguesa. Sua vida se entrelaça com a arte diferenciando o decadentista do burguês, que é considerado previsível, medíocre.

Notamos que nos versos de *Desesperança* o eu lírico, tomado de um insuportável tédio, revela um olhar impregnado de desprezo. Vendo no mundo a “feição fria de um desafeto”, faz emergir sua profunda repulsa em relação à sociedade em que vive. No entanto, declara na sétima estrofe: “temo a monotonia e apreendo a mudança”. Ainda que descontente com a condição atual, ele se refugia da ideia prática da mudança. O *spleen* desemboca assim numa nevrose decadente. Carlos Ceia, com grande acuidade, define sua natureza no *E-Dicionário de Termos Literários*:

Não se trata de comum debilidade mental, mas, primeiramente, visto de fora do sujeito, um desarranjo da comunicação com o exterior-próximo; se visto de dentro, trata-se de um desarranjo que é motivado por uma angústia completa numa situação que ultrapassa o mero caso individual.

O esfacelamento das certezas humanistas que atinge o eu lírico *bandeiriano* se apresenta como uma ressonância do Decadentismo. Pois os poetas decadentistas são afligidos pela mesma consciência deste esfacelamento na França finissecular.

3. *Desencanto*

Frente a um mundo em ruínas, o artista do *fin-de-siècle* dedica-se, então, à produção de obras extremamente refinadas, porque somente isto seria capaz de dar algum sentido à sua vida. Quanto a isto, Lafuf Mucci afirma:

A fonte mais copiosa do Decadentismo foi certamente a época histórica em que surgiu, um momento de encruzilhada, uma fase crucial da história da humanidade, quando pulularam tendências, revoltas, revoluções, filosofias, estéticas. A obra literária decadentista – única e frágil – brotou no miasma, no canteiro podre secular: flor do mal, flor explicando o estrume. (MUCCI, 1994, p. 48)

Na cena finissecular, “um canteiro podre”, as transgressões decadentistas dos valores artístico-literários burgueses apontam para um esteticismo radical que separa totalmente a arte da moral, procurando revelar assim a amoralidade do belo. A modernidade decadentista está vinculada à ideia de uma arte centrada em si, e por isso mesmo rompe com a concepção burguesa de um fazer artístico que sirva necessariamente às questões sociais. Firma-se, portanto, o conceito de arte pela arte – a arte exclusivamente para deleite estético, exílio cultural do poeta. No poema “Desencanto”, Manuel Bandeira retrata o fazer poético centrado nesta ideia.

Eu faço versos como quem chora
De desalento... de desencanto...
Fecha o meu livro, se por agora
Não tens motivo nenhum de pranto.

Meu verso é sangue. Volúpia ardente...
Tristeza esparsa... remorso vão...
Dói-me nas veias. Amargo e quente,
Cai, gota a gota, do coração.

E nestes versos de angústia rouca
Assim dos lábios a vida corre,
deixando um acre sabor na boca.

- Eu faço versos como quem morre.

Os voluptuosos versos do eu lírico revelam que o fazer poético é o gozo do poeta, que faz versos como quem morre *la petite mort* – expressão francesa para denominar o orgasmo, ápice do prazer se-

xual. Esta associação entre volúpia e morte se apresenta na obra “O Erotismo” de George Bataille (1987) segundo o qual:

A sexualidade e a morte não passam de agudos momentos de uma festa que a natureza celebra com a multiplicidade inesgotável dos seres, qualquer deles com um sentido de gasto perdulário ilimitado que a natureza faz ao encontro do desejo de perdurar, que também é próprio de todos os seres.

Ainda conforme Bataille (Idem, p. 16), “essencialmente, o domínio do erotismo é o domínio da violência, o domínio da violação”. Como a morte, o sexo é destruidor: “toda a ação erótica tem por princípio uma destruição do ser fechado que um parceiro de jogo é, no seu estado normal” (*Ibidem*). Por isso, o eu lírico *bandeiriano* afirma *Eu faço versos como quem chora*. Seu choro é lágrima de dor e delícia; seu verso é “sangue”, “volúpia ardente”, “amargo e quente”.

Mas vale ressaltar que na literatura decadentista o ato sexual não resulta de “urgência do instinto” (PAES, 1987, p. 12), senão de “capricho do intelecto, *cosa mentale*” (*Ibidem*). Na realidade, não há sexo, há erotismo. A este respeito, assinala Octavio Paz (1994, p. 16): “o erotismo é invenção, variação incessante; o sexo é sempre o mesmo”. E o decadentista detesta a mesmice do sexo convencional do burguês, que o remete à natureza a qual, como Baudelaire, repudia. Aliando-se ao artificialismo cultural do poeta maldito em detrimento do que é natural, o artista do *fin-de-siècle* transgride o utilitarismo do sexo reprodutor, já que seu gozo não tem finalidade alguma a não ser o próprio prazer, é estéril, meramente estético.

Bataille retrata a nudez como um rasgão do ser; alguém pôr-se nu, estar nu, é uma cerimônia patética em que se dá a passagem da humanidade à animalidade, ou, poderíamos dizer, o encontro do homem com sua natureza numa posição impessoal, simplesmente humana. Por outro lado, o erotismo decadentista é um culto ao artifício, um simulacro teatralizado, “remorso vão” que se perde como a consciência que por instantes morre.

Octavio Paz afirma que:

A relação entre erotismo e poesia é tal que se pode dizer, sem afetação, que o primeiro é uma poética corporal e a segunda uma erótica verbal. Ambos são feitos de uma oposição complementar. A linguagem –

som que emite sentido, traço material que denota ideias corpóreas – é capaz de dar nome ao mais fugaz e evanescente: a sensação; por sua vez, o erotismo não é mera sexualidade animal – é cerimônia, representação. O erotismo é sexualidade transfigurada: metáfora (PAZ, 1994, p. 12).

Lançando mão dos conceitos de Octavio Paz, podemos afirmar que assim como o Decadentismo concebe o ato sexual como uma poesia corporal, a linguagem comum é subvertida, dando lugar a uma espécie de “erótica verbal”. O poeta abusa dos mecanismos artísticos da linguagem abandonando o vazio utilitário da escrita voltada para seu fim natural, a comunicação, em prol da teatralização da linguagem.

De mesmo modo, o poema *Desencanto*, de Bandeira, se apresenta como uma obra cuja razão de ser se encontra no gozo de sua própria escritura. Neste caso, “a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor” (BARTHESE, 2006, p. 20). O gozo do poeta brasileiro, assim como o dos decadentistas, se projeta no gozo da própria arte, elevada a seu mais alto patamar. Assim, ele encerra seu poema com o verso *Eu faço versos como quem morre*, entregando-se a *la petit mort* e encontrando seu fim.

4. Conclusão

O primeiro Manuel Bandeira enriquece a literatura brasileira com a concepção da arte como artifício refinado, em poemas como “Desencanto” e outros nos quais percebemos o esteticismo que é “traço decadentista por excelência”, segundo Guy Michaud em “Message poétique du Symbolisme”. Contudo, este é um ponto de convergência entre o Decadentismo e o Parnasianismo. Quanto a isto, afirma Cassiana Carollo:

Determinadas posturas inauguradas pelo parnasianismo foram legadas aos decadistas e simbolistas, também defensores do ideal da arte pela arte, e de todo um comportamento esteticista envolvendo o conceito de beleza e de produção artística. (CAROLLO, 1980, p. 1).

No entanto, se o conceito de arte pela arte manifesto na poesia pré-modernista de Bandeira poderia filiar sua obra inicial à estética parnasiana, seu tom profanador que entrecruza volúpia e tédio, transgredindo a moral e ignorando o social, demarca a chancela decadentista em sua obra deste período, que, sendo desvalorizada, tor-

na-se ainda mais cara para o Decadentismo, para o qual a arte ocupa o âmbito sagrado, não devendo cair jamais no mercantilismo mundano e no gosto do público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Manuel. *A cinza das horas, Carnaval e o Ritmo Dissoluto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

BARROS, Fernando Monteiro de. Ressonâncias decadentistas na poesia brasileira do fim do século XIX e da *Belle Époque*. In: *Anais do V CLUERJ*. Rio de Janeiro: Botelho, 2008, p. 16-27.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2006.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BAUDELAIRE, Charles. *Pequenos poemas em prosa*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CEIA, Carlos. Verbetes *spleen* em *e-dicionário de termos literários*. Disponível em <http://www.edtl.com.pt/verbetes/spleen>. Visitado em 20 de julho de 2010.

CAROLLO, Cassiana Lacerda. *Decadismo e simbolismo no Brasil*. Crítica e poética. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; Brasília: INL, 1980. Volume I.

MATOS, Olgária C. F. Descartes e Benjamin: da melancolia hamletiana ao spleen baudelaireano. In: —. *O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MORETTO, Fulvia. *Caminhos do decadentismo francês*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1989.

MUCCI, Latuf Isaías. *Ruína e simulacro decadentista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

PAES, José Paulo. Huysmans ou a nevrose do novo. In: HUYSMANS, J.-K. *Às avessas*. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

PAZ, Octavio. *A dupla chama: amor e erotismo*. São Paulo: Siciliano, 1994.

PRAZ, Mario. *A carne, a morte e o diabo na literatura romântica*. Trad. Philadelpho Menezes. Campinas: UNICAMP, 1996.

RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. Introdução. In: *Poesia simbolista*: antologia. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ROSENBAUM, Yudith. *Manuel Bandeira*: Uma poesia da ausência. São Paulo: Edusp/Imago, 2002.

TELLES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

SURDOS VESTIBULANDOS: CONDIÇÕES DE ACESSO À UNIVERSIDADE

Giselly dos Santos Peregrino (PUC-Rio, INES)

gisellyperegrino@globoblog.com

O objetivo precípua deste trabalho é compreender o acesso dos surdos ao Ensino Superior. Sabemos que poucos são os que concluem o Ensino Médio e menos ainda os que ingressam na universidade. Dos que realizam o vestibular, poucos efetivamente são aprovados. Quais as principais dificuldades desses sujeitos no percurso que deveria resultar no ingresso no Ensino Superior? Quais os possíveis obstáculos com que se deparariam em um pré-vestibular convencional? E quais os problemas enfrentados por eles em um pré-vestibular destinado a surdos?

Nosso objetivo não é discutir se o vestibular é um acesso justo ou não ao Ensino Superior. Há grande concorrência, semestral ou anualmente, em torno dos cursos de graduação e, comumente, é aprovado aquele que se preparou bem para enfrentar essa disputa que reúne jovens e adultos na expectativa de ingressar na universidade. Inúmeros são os que ficam pelo caminho desistindo de tentar fazer parte dessa concorrência. Todavia, há quem desiste por ver nessa corrida feroz ao Ensino Superior a impossibilidade de ser aprovado por ter uma diferença que o marca enquanto sujeito. O professor do Departamento de Educação da PUC-Rio Marcelo Andrade reflete sobre essa diferença geradora de exclusão:

Aqueles que são vistos como diferentes acabam excluídos porque possuem uma marca identitária considerada socialmente como algo inferior, seja esta marca o sexo, o gênero, a cor da pele, a etnia, a orientação sexual, a idade, as capacidades físicas e mentais. Essa marca identitária também é chamada de “diferença”, ou seja, é o que faz determinado indivíduo ou grupo diferir do padrão socialmente esperado. (ANDRADE, 2009, p. 24).

É sabido que existem pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, sejam elas deficientes físicas, mentais, visuais, entre outras. Todas elas carregam consigo a marca dessa diferença. Existe, entretanto, a surdez, marcada pela invisibilidade geralmente, por tratar-se de uma diferença linguística. Ela tem escapado do *status*

de deficiência, fugindo do campo da Educação Especial e aproximando-se da área de Estudos Culturais e engendrando, inclusive, um novo campo de pesquisa: os Estudos Surdos em Educação (SKLIAR, 2010).

Apesar desse avanço para a educação de surdos, ela vem caminhando a passos lentos, consequentemente gerando a exclusão de muitos surdos do processo educacional. Poucos são aqueles que concluem o Ensino Médio e raríssimos os que adentram o Ensino Superior. Sobre a permanência neste, pode-se dizer que ainda é insuficiente, pois dos poucos que chegam à universidade, menos ainda são os que obtêm êxito nela, devido aos inúmeros desafios lançados, cotidianamente, aos surdos, entre eles: a escassa presença de tradutores/intérpretes de língua de sinais (TILS), o que impossibilita ou dificulta bastante o acesso do surdo às informações veiculadas em sala de aula. Por conseguinte, também haverá dificuldade na construção do conhecimento, principalmente se levarmos em consideração a quantidade significativa de textos que os graduandos precisam ler semanalmente, textos esses disponibilizados, em sua maioria, em língua portuguesa – segunda língua de grande parte dos surdos utentes de língua de sinais.

As dificuldades desses sujeitos no percurso que deveria resultar no ingresso no Ensino Superior são inúmeras há muito tempo. A precária educação que, frequentemente, recebem/receberam gera mais obstáculos ainda, por não poderem competir em igualdade com os demais vestibulandos, o que é, sem dúvida, um fator de exclusão. Segundo Skliar:

Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 2010, p. 7)

Por todo esse processo, não é difícil concluir que a educação formal de muitos surdos foi problemática por fatores que extrapolam a responsabilidade de cada um deles. É claro que existem surdos no

Ensino Superior, no Mestrado e no Doutorado, inclusive existem os que já concluíram essas etapas; porém, infelizmente, são uma minoria que obteve êxito na escolarização. Uma minoria que lutou e venceu, apesar de todos os fatores desfavoráveis. Apesar disso, não se deve culpar os que ainda estão pelo caminho. É preciso questionar o porquê de permanecerem estáticos na caminhada, o porquê de terem desistido de ir em frente, o porquê de estarem perdendo forças nessa disputa. É possível prever algumas respostas, mormente no que tange ao motivo de terem desistido: muitos alegam que, dificilmente, conseguirão um emprego condizente com a formação superior; outros dizem que não conseguirão concorrer a vagas com não-surdos que, em número expressivo, frequentaram um pré-vestibular e boas escolas; outros ainda afirmam que, mesmo com vagas reservadas em algumas universidades, eles são minoria dentro do grupo dos ditos portadores de necessidades especiais. Não nos cabe julgar tais argumentos, mas refletir acerca do que conduz a eles.

Em um pré-vestibular convencional, destinado a não surdos, os surdos deparam-se com alguns obstáculos como: o despreparo de professores que não tiveram uma formação que levasse em conta a pluralidade de culturas dentro de uma sala de aula, o que ocasiona, para os surdos, não só problemas comunicativos, mas culturais, já que fazem parte de uma comunidade que tem cultura própria; a escassez de TILS, o que dificulta, quiçá impeça, a compreensão das aulas ministradas, uma vez que pouca notícia se tem de pré-vestibulares os quais contem com TILS.

Por outro lado, em um pré-vestibular destinado a eles, como é o caso do existente no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado em Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro, os surdos não se deparam com tais problemas: a maioria de seus professores tem conhecimento a respeito da surdez e fluência na Língua brasileira de sinais (libras); o TILS faz-se presente constantemente; e os colegas de classe são todos surdos, com histórias de vida, dificuldades e aspirações semelhantes. Não obstante tais fatores favoráveis, os vestibulandos se deparam com alguns obstáculos, dentre eles, a língua portuguesa.

No contexto do bilinguismo para surdos, a primeira língua desses sujeitos é a língua de sinais e a segunda língua, o português na modalidade escrita. Em consonância com Goldfeld:

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilingue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. (GOLDFELD, 2002, p. 42)

A dificuldade com a língua portuguesa não se dá no ato de falar, pois, na verdade, poucos são os surdos oralizados, ou seja, que aprenderam, sistematicamente, a falar¹. A dificuldade está centrada na escrita e leitura, exatamente na modalidade em que deveriam obter êxito no contexto bilíngue. O centro da questão reside no fato de que foram excluídos, ao longo dos anos de escolarização, como já foi dito, do processo de ensino-aprendizagem em que tivessem contato eficiente com a experiência da leitura e escrita. A escola a que tiveram acesso, raramente, lhes propiciou um ensino de português com técnicas de ensino de segunda língua. Contudo, isso por si só não resolveria a problemática questão. No bilinguismo, a criança tem a língua de sinais como primeira língua, conforme foi explicado, e o português como segunda língua, porém, essa criança, comumente, é filha de pais não surdos que não sabem libras, não conhecem surdos, não sabem como comunicar-se com seu filho, entre outros problemas. De acordo com Quadros:

Esse é um grande obstáculo para o desenvolvimento psicossocial da criança surda e para o ensino eficiente da língua portuguesa, pois a criança nem sequer nasce em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de sua primeira língua, no caso do Brasil, a libras. (QUADROS, 1997, p. 29).

Voltando ao caso do vestibular, existem problemas que precisavam ser examinados: haverá TILS no momento de aplicação das provas? Haverá avaliadores que conheçam as particularidades da escrita de um surdo e que as levem em consideração no momento de avali-

¹ Diz-se sistematicamente, porque a língua oral não é aprendida naturalmente pelo surdo. Por outro lado, a língua de sinais é natural, adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com outras que utilizam essa língua. A proposta bilíngue busca captar o direito do surdo de ser ensinado na língua de sinais.

ar? É sabido que se trata de questões polêmicas e, apesar de serem exigências legais, pouco tem sido feito:

Infelizmente, as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) não avançaram nas adaptações de seus vestibulares às necessidades do candidato surdo. Com exceção de algumas universidades federais que aceitaram o desafio da inclusão e o fizeram de forma gradativa, e de outras que foram obrigadas a adotar processos de vestibulares diferenciados por força judicial, poucas apresentam hoje um modelo adequado para aplicação e correção de provas discursivas e de língua portuguesa nesses casos específicos. (SOUSA & VIEIRA, 2010, s/p)

No *Jornal O Globo*, de 26 de abril de 2010, Leonardo Cazes escreveu uma matéria intitulada “Direito desrespeitado: estudantes surdos dizem que não foram auxiliados por intérpretes durante a prova do ENEM de 2009”. Nela, há o relato de candidatos surdos alegando que o intérprete, no momento da prova, agiu tão-só como fiscal, não os auxiliando, mesmo a pedidos.

No *Jornal A Tarde on-line*, de 09 de agosto de 2007, é dito que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) implementaria correção diferenciada para candidatos surdos no vestibular por determinação judicial. Entre 2005 e 2007, cinco surdos inscreveram-se no curso e nenhum foi aprovado.

No vestibular, além da obrigatória presença do TILS, é indispensável que o examinador, mormente o que irá corrigir as redações, tenha consciência de que o texto escrito pelo surdo será diferente, de modo geral, do produzido pelo não surdo. Siqueira corrobora essa necessidade:

[...] o professor/avaliador precisa ter a sensibilidade e o conhecimento de perceber se a informação contida no texto escrito pelo surdo está coerente e adequada ao tema, embora a estrutura frasal se afaste da norma padrão da Língua Portuguesa, utilizada pelo ouvinte. (SIQUEIRA, 2008, p. 32).

Para isso, é necessário que haja capacitação dos que irão examinar as provas dos vestibulandos de modo que estejam preparados para lidar com candidatos que não sejam usuários do português, mas da libras, que é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no Brasil, segundo a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Na

mesma lei, é válido frisar, consta que a libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Ainda no que diz respeito à avaliação do surdo, Siqueira ratifica:

[...] o sistema de avaliação do aluno surdo, desde a alfabetização até a faculdade, deve ser realizado de forma continuada – em que o aluno possa expressar os seus conhecimentos a respeito de um estudo ou noção, observados pelo professor – e mediadora a partir de atividades interativas, nas quais o conhecimento é construído na relação consigo, com os outros e com o objeto do conhecimento, através de formas diferenciadas de registros. (SIQUEIRA, 2006, p.32).

É preciso evitar, todavia, que se acredite que o surdo jamais escreverá e lerá com proficiência. Com uma educação atenta às suas necessidades, um currículo pensado nas suas competências e habilidades, professores bilíngues (ou surdos) e a presença de TILS, desde a mais tenra idade, é possível vislumbrar alguma qualidade na sua formação escolar. Segundo Siqueira:

[...] urge a adaptação curricular às necessidades desses alunos, quanto aos objetivos a serem atingidos, à metodologia, aos recursos de ensino, aos instrumentos de avaliação; enfim, a adequação da estrutura física e acadêmica que atenda àquelas necessidades específicas. (SIQUEIRA, 2008, p.33)

Importante também é a presença de adultos surdos na escola, a fim de propiciar às crianças surdas o acesso à língua de sinais, promovendo, assim, o fundamento para um bilinguismo que dê certo. Não se trata, pois, de facilitar a vida do surdo, não lhe cobrando conhecimento, sobretudo de língua portuguesa. Stürmer questiona:

[...] Como podemos pensar em uma educação de qualidade aos surdos se diminuimos e/ou facilitamos os conteúdos? Ao mesmo tempo em que cobramos do aluno surdo a competência na Língua Portuguesa e salientamos a sua importância, a prática docente não possibilita a efetivação da aprendizagem dessa língua. Além disso, se trabalharmos somente a partir do que os alunos conhecem, como possibilitar novas e significativas aprendizagens? (STÜRMER, 2009, p.92)

Tais questionamentos revelam a necessidade de se pensar a educação dos surdos, não só quando estão prestes a concluir a Educação Básica, isto é, quando os poucos que chegam a essa etapa percebem obstáculos ao tentarem ingressar no Ensino Superior; é neces-

sário refletir, desde a Educação Infantil passando pelos Ensinos Fundamental e Médio, sobre possibilidades de melhoria na qualidade da educação de forma a permitir-lhes o acesso à universidade sem que passem por tantas dificuldades. E, indubitavelmente, que cheguem a ela e dela saiam devidamente graduados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. (Org.) *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 4. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SIQUEIRA, J. R. V. Ensino Superior: acesso e permanência para os alunos surdos. In: *Forum*, vol. 17/18 (jan/dez). Rio de Janeiro: INES, 2008, pp.29-34.

_____. Processo avaliativo do aluno surdo: avaliação educacional. *Forum*, v. 13 (jan/jun). Rio de Janeiro: INES, 2006, p.26-33.

SKLIAR, C. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUSA, L. F.; VIEIRA, M. de L. O surdo e a educação superior: um breve manifesto. *Boletim da UFMG*, nº 1689, ano 36, 05 de abril de 2010. Disponível em:

<<http://www.ufmg.br/boletim/bol1689/2.shtml>> Acesso em 19 jul 2010.

STÜRMER, I. E. Avaliação na educação de surdos: o inquietante processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua. In: THOMA, A. da S.; KLEIN, M. (Orgs.) *Currículo e Avaliação: a diferença surda na escola*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 86-107.

TIPOLOGIAS TEXTUAIS DA CRÔNICA: JORNAIS E AUTORES

José Alcides Ribeiro (USP)
zecarib@uol.com.br

Nos jornais do Rio de Janeiro do século XIX, são muitas as seções de crônicas localizadas sempre na seção folhetim dos jornais diários. A notícia aparece no gênero da nota objetiva e do comunicado extenso. A crônica é o outro gênero no qual a notícia aparece. Um aspecto importante que distingue a crônica da nota e do comunicado nos jornais cariocas é o fato dela abrigar autores que exploram na focalização textual pontos de vista de crítica clara e detalhada sobre os vários aspectos do valor notícia para a comunidade. Críticas que no caso da nota são rarefeitas e que no comunicado aparecem de maneira velada e discreta.

Esse aspecto de crítica contundente é operacionalizado pelos autores, em linhas gerais, pela alta concentração da ironia nos níveis textuais retóricos e estilísticos. Ao leitor atento das seções de crônicas de jornais do período, fica evidente a presença duma grande vertente de autores que exploram efeitos retóricos e estilísticos irônicos.

É extremamente importante perceber dois fenômenos essenciais constitutivos da relação entre o jornal e o leitor de crônica no período. Um fenômeno liga-se ao fato de as seções do jornal formarem o modelo situacional da cognição do leitor, pois devido à organização reiterativa (repetitiva) delas, o leitor já tem no seu universo mental as temáticas informacionais e as estruturas típicas de texto. As seções aparecem com títulos permanentes em caixa alta e negrito.

O outro fenômeno é o de que as seções formam um vocabulário no modelo situacional da cognição do leitor, vocabulário com o qual a percepção do leitor se acostuma. Como palavras-chave, as seções são, na verdade, o vocabulário geral da seção folhetim e formam uma rede de termos/noções continuamente oferecida em forma de mosaico ao leitor.

1. *Jornal do Commercio*

As inúmeras seções de crônicas do *Jornal do Commercio* contêm aquilo que, muitas vezes, é rarefeito em vários gêneros jornalísticos de suas páginas. É o aspecto opinativo, que nas crônicas se manifesta por meio da crítica direta ou apoiada na sátira, na ironia, na paródia e no humor. Assim, são feitas críticas ao governo, às instituições públicas e privadas. Esse fenômeno, no qual um gênero completa o que falta no outro por motivos contextuais (direção do jornal, leitores, política), não permite que se possa dizer que o *Jornal do Commercio* seja no período do século XIX e de até meados dos século XX conservador na sua totalidade.

2. *Crônicas - rubricas de longa duração*

2.1. Raul Pompeia

Raul Pompeia escreve para o *Jornal do Commercio* a Seção Aos Domingos, 18 de agosto de 1889 a 15 de junho de 1890. Utiliza o pseudônimo Y.

Raul Pompeia apresenta a mesma tradição irônica de Augusto de Castro nas crônicas de Aos Domingos. Há uma focalização nas crônicas em que o escritor expressa pontos de vista claros e incisivos, aspecto que o diferencia de outros autores de crônica do período. Os temas das crônicas interessam sempre à opinião pública. Há o valor noticioso nos temas: sessões da Câmara Municipal, Câmara dos Deputados e do Senado, a carestia extraordinária da carne verde (carne fresca), o desenvolvimento de epidemias, festas religiosas (Festa da Glória, festa de lanternas, e outras), escritores do período, Guarda Nacional.

A crônica de 26 de janeiro de 1890, um velório de um ladrão assassino, apresenta em cada um dos episódios narrados, as características da superestrutura do esquema jornalístico, descritas por Van Dijk (1990, p. 82-86), estão presentes. É um texto com marcas dos traços do discurso jornalístico.

É interessante lembrar que Van Dijk (1990, p. 82-86) classifica o esquema como uma forma global do discurso definida em termos de um esquema baseado em regras que estabelecem as formas possíveis em que se podem inserir e organizar os temas e assuntos de um texto real.

Van Dijk (1990, p. 82-86) caracteriza em detalhes todas as partes que compõem o esquema do texto jornalístico. Há duas grandes partes: a do resumo e a do relato. A parte do resumo agrega o título e o cabeçalho. O *relato* jornalístico é constituído pela exposição de uma *situação* ou mais de uma e *pelos comentários*. Cada situação contém um *episódio* ou mais de um. Em cada episódio, são apresentados os *acontecimentos principais* e as suas *consequências*. Ainda em relação à situação narrada, são contados os *antecedentes do episódio*, formados pelo registro dos aspectos do tempo da *história* (aspecto do tempo bem anterior) e pela indicação do *contexto* dos antecedentes com as suas *circunstâncias* e *acontecimentos prévios*.

Na a história da crônica, todos os aspectos do relato, encaixam-se nos típicos elementos da superestrutura do texto jornalístico: o esquema da perseguição do ladrão, o tiroteio da polícia, morte do ladrão, tudo está aqui. Integram, ainda, o relato, os *comentários* que são compostos pelo registro das *reações verbais* e das *conclusões*. As reações verbais são as reproduções dos depoimentos diretos dos participantes do episódio. As *conclusões* são os registros das *avaliações* e das *expectativas* do jornalista ou do jornal sobre a situação e seus elementos.

É interessante notar que todos no velório são amigos do ladrão, mas interrogados dizem-se conhecidos, apenas. Van Dijk (p. 86-88) indica que a rigor apenas o título e os acontecimentos principais devem ser encontrados obrigatoriamente num discurso jornalístico bem elaborado. Categorias como os antecedentes, reações verbais e comentários são opcionais e as sequências do texto podem desempenhar simultaneamente várias funções. A superestrutura esquemática e o desenvolvimento temático são alicerces para a dimensão estilística e persuasiva do texto.

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

A superestrutura esquemática e o desenvolvimento temático são entrelaçados na crônica. Sua macroestrutura temática é composta pelo relato e o comentário.

3. A dimensão retórica e o efeito irônico nas crônicas

Van Dijk (1990, p. 122-126) tem em vista que além do aspecto argumentativo (raciocínio pelo qual se tira uma consequência ou dedução), a dimensão retórica do texto (dimensão persuasiva) tem o aspecto formal que regula os modos ou as maneiras das suas formulações ou proposições. Para o autor a, linguagem figurada integra a dimensão retórica. De acordo com Heinrich Lausberg (1968, p. 309-400), as figuras são certas formas de linguagem que dão ao discurso mais graça, vivacidade, brilho, energia e classifica as figuras de linguagem como figuras de palavras, de gramática (de construção) e de pensamento. O autor dá o nome de linguagem figurada à linguagem na qual se encontram muitas figuras. Para Lausberg (1968, p. 20-97), as figuras de palavras (tropos), são transplantes semânticos (de significados) executados dentro de certas relações semânticas: são linguagem enigmática que convida o público à participação ativa na criação da obra. As figuras de gramática apresentam desvios da morfologia e da sintaxe regular. As figuras de pensamento atingem os modos expressivos conceituais, modos ligados aos conceitos formulados pelos pensamentos. Os aspectos formais podem ajudar a representar a informação do texto na memória, a organizar bem a informação, a aumentar as possibilidades de sua utilização e de seu resgate e a influenciar nas trocas de opiniões e de crenças.

3.1. Estratégias discursivas irônicas em Raul Pompeia

3.1.1. Cumulação

Na crônica 18/8/1889, Raul Pompeia concentra a focalização irônica sobre a superficialidade da sociedade carioca, opondo-a ao falecido José Ricardo Muniz. Explora a figura de linguagem da cumulação. Paulatinamente, mas bem repetitivamente, vai ampliando o sentido semântico do vocábulo “sociedade”. Na verdade, constrói uma isotopia crítica. Por meio dessa estratégia discursiva, faz o elogio a José Ricardo Muniz, que falecera anteriormente. O cronista diz que sua morte é um verdadeiro motivo de luto para a sociedade

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

fluminense. Acumula inúmeros períodos em que vai excluindo semanticamente no termo sociedade o sentido de gente fútil e superficial. A repetição sintática aqui também acontece. Diz que sociedade é o “teatro dos fortes que vencem, fortes que lutam” (18/08/1889).

3.1.2. *Disfemismo*

Na crônica do dia 25/8/1889, o tema é a Guarda Nacional. O autor comenta a invenção dos uniformes da Guarda Nacional. Diz que essa invenção de guardas nacionais é uma grande coisa. “Vem prestar um grande serviço à estética das presenças, dando que fazer a muitas linhas marciais, abdomens obuses de esêndidos capitães... opulentos bigodes coronelícios.” (Grifo nosso)

4. *Dimensão estilística: a focalização irônica*

Recorrentemente, o autor repete a exploração de substantivos nas várias formas, adjetivos, verbos e vocábulos de origem estrangeira (francês).

4.1. Adjetivos

O Dr. Valentim Magalhães, um dos *novos*, mais do que isso,...
(18/8/18)

4.2. Substantivos

Depois da invenção das *fardinhas* sem perigo da soberba marca G. N. quantos esbeltos mancebos não têm sonhado com uma balada na alma...

E os efeitos da farda para ser amado?!... Com que facilidade não se deixará prender o sexo mais sensível pela aparência guerreira?!

Telle est la femme. Elle décerne (outorga, dá).

Avec emportement (exaltação) son âme à la caserne. (25/08/1889)

Essa utilização de vocábulos e expressões francesas é explorada por outros autores, por exemplo, Machado de Assis. A diferença é que Raul Pompeia apresenta uma focalização de crítica a temas políticos e da vida política em geral, da vida econômica e financeira, ele não fica só na crítica às instituições gerais, Senado e Câmara, como em Machado de Assis. Transparece em Raul Pompeia uma visão emocional, que o levava a se indispor com personalidades do mundo social, nos seus vários setores, da alta sociedade carioca; a verdades os dirigentes da geral do Brasil.

4.3. Ironia e marcadores linguísticos de oralidade

Na crônica do dia 26 de janeiro de 1890, há exploração de marcadores de oralidade como crítica ao contexto da época. O tema é sobre o preço exorbitante das cerimônias funerárias. Daí a explicação que ele apresenta da expressão preços “pela hora da morte” ligada aos preços apertados das coisas no comércio. Contrapõe a isso, o mito de Caronte que para levar a alma do mundo do vivo para o mundo dos mortos, cobrar apenas um óbolo. Insinua que deveríamos seguir o exemplo do herói mitológico. Diz que os médicos já dissecam o cadáver antes dele morrer, pois cobram “os olhos da cara”.

Como se pode notar são estratégias discursivas muito utilizadas ainda hoje no gênero nos veículos de comunicação publicadores da crônica atualmente. Aqui se cite os jornais, revistas e os meios digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIEM, J. M. *Le sens de l'humour*. Paris: Dunod, 1987.

DIJK, Teun A. van. *La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós, 1990.

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

———. *Strategies of discourse comprehension*. Orlando: Academic Press, 1983.

———. *Text and context*. New York: Longman, 1977.

LALANDE, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

LAUSBERG, H. *Manual de retórica literária*. Madri: Gredos, 1968.

RIBEIRO, J. A. *Transdisciplinaridade: literatura brasileira e jornalismo*. Botucatu: Jornal do Commercio, 2007.

STEDMAN, Raymond Willian. *The serials: suspense and drama by installment*. Oklahoma: University of Oklahoma Press, 1977.

SUE, Eugênio. *O judeu errante*. São Paulo: Brasil Editora, 1944.

———. Os mistérios de Paris. In: *Folhetim de A Tribuna*, 1948.

———. *Les mystères de Paris*. Paris: Hallier, 1977, 4 tomos.

TAUNAY, Visconde. *Reminiscências*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1908.

TOMACHEVSKI, B. *Formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1973.

TORTEL, Jean. Le roman populaire In: *Histoire des littèratures*. Paris: Gallimard, 1950.

———. Esquisse d'un univers tragique ou le drame de la toute puissance. In: *Cachiers du Sud*. Paris: 310, 1951.

WARNER, Oliver. *Captain Marryat: A Rediscovery*. London: Constable, 1953.

WEISSTEIN, Ulrich. *Introducción a la literature comparada*. Barcelona: Planeta, 1975.

ZUMTHOR, Paul. *La lettre et la voix*. Paris: Seuil, 1987.

———. *Introduction à la poésie oral*. Paris: Seuil, 1983.

**TIRAS EM QUADRINHOS:
ENUNCIADOS ANTIFEMINISTAS
PROFERIDOS PELA PERSONAGEM SUSANITA**

José Ricardo Carvalho (UFS)
ricardocarvalho.ufs@hotmail.com

Durante muito tempo, as tiras em quadrinhos foram vistas como objeto de leitura pernicioso e alienante por diversos intelectuais, portanto banido da esfera educativa. No período Segunda Guerra Mundial, muitas histórias em quadrinhos produzidas pelos Estados Unidos foram criticadas por servirem de instrumento de propaganda ideológica, sendo proibidas em diversos países. Prevalencia nestas histórias a visão maniqueísta que minimizavam as contradições do capitalismo. Sociólogos e psicólogos afirmavam que as questões sociais eram esvaziadas e os problemas do mundo eram resolvidos por meio de superpoderes. Tais críticas afetaram diretamente a hegemonia do parque industrial norte-americano.

Diante da censura do conteúdo ideológico dos quadrinhos por intelectuais, os *syndicates* investem nas tiras cômico-humorísticas de cunho reflexivo. As tiras passam a explorar as imagens negativas dos personagens, colocando em suas bocas enunciados impertinentes. Com isso, os autores das tiras em quadrinhos garantem a produção de atos de fala infelizes proferidos pelos personagens que provocam riso ao mesmo tempo em que promovem um olhar crítico diante de alguns comportamentos sociais. Tal tipo de texto, entretanto, exige do leitor uma leitura mais atenta sobre os aspectos voltados para a organização discursiva do ponto de vista linguístico e ideológico, exigindo processos inferenciais mais refinados para a compreensão dos enunciados proferidos pelas personagens.

Um quadrinhista que se destaca nesta abordagem é o cartunista argentino, Joaquín Salvador Lavado, conhecido como Quino. Ele criou a personagem Mafalda para uma campanha publicitária de produtos eletrodomésticos *Mansfiel* em 1963, mas logo em seguida foi transformada em personagem de história em quadrinhos, com publicação na revista *Primera Plana* a partir de 1964, momento marcado pela ditadura militar na Argentina. Inicialmente, os diálogos da per-

sonagem Mafalda se restringem a seus familiares. A menina apresenta, então, um comportamento crítico a postura alienada e conformista dos pais perante aos comprometimentos sociais.



(Quino, 2009)

Como vemos na tira em quadrinhos, Mafalda, por meio do sonho, faz a mãe reconhecer de que é medíocre por não ter frequentado uma faculdade. Para a personagem uma das formas de realização da mulher seria através do estudo e de uma carreira profissional bem-sucedida, pensamento típico da visão feminista. Ao se confrontar com a mãe com rolos no cabelo, assume uma expressão frustrada diante da visão idealizada no sonho.

Aos poucos, Quino cria outros personagens que farão parte da legião de amigos da Mafalda. Estes, entretanto, trazem comportamentos que, também, são alvo de crítica da personagem central. Destaca-se neste grupo, a personagem antifeminista Susanita que funciona como um contraponto para que Mafalda expresse sua visão emancipadora da mulher.

Nas tiras em que participa a personagem Susanita, é comum encontrarmos uma visão antifeminista por parte da mesma, uma vez que adere uma voz do senso comum cheia de preconceitos sobre o papel da mulher na sociedade. Além disso, demonstra um comportamento fútil, demonstrando ignorância sobre os fatos sociais. Para Susanita, a vida se resume em ser mãe e esposa. O discurso desta personagem possui diversos atos de fala infelizes, visto que todo discurso proferido vai contra a sua condição de mulher. A personagem diz o seguinte:

Ficou Louca Mafalda? Eu ter profissão? Eu ser engenheira, arquiteta, advogada, médica? Eu? Há! Eu vou ser dona de casa e me empenhar nas tarefas domésticas! Vou ser mulher! E não dessas afeminadas que trabalham em coisas de homens! (QUINO, 2000, p. 118)

A personagem Susanita deixa explícito que para ser mulher é necessário ser apenas dona de casa, opondo-se a visão das mulheres que objetivam outras obter uma profissão. Ela considera ‘afeminada’ e não ‘feminista’ as mulheres que lutam por um espaço social. Em seu discurso, fica subtendido que a mulher não deve seguir carreira profissional, devendo, por sua vez, ocupar do papel de dona de casa.

Para assumir uma visão crítica diante dos discursos produzidos na série em quadrinhos de Quino, é importante observar o papel das enunciatórias Mafalda e Susanita que advogam posições discursivas contrárias. Fica claro que primeira defende a emancipação da mulher e a sua independência na atualidade, já a segunda acastela a postura de mulher submissa e reprodutora do discurso machista. Embora de forma inconsciente, Mafalda se inscreve em uma formação discursiva feminista, ou seja, todo o seu discurso assume a defesa de direitos iguais para homens e mulheres, confrontando-se, assim, com a visão de sua adversária. É captado, então, um jogo discursivo que pode ser compreendido por meio dos pressupostos das falas produzidas, bem como as atividades expressas na face e no corpo das personagens.



(Quino, 2009)

Observamos que cursar uma faculdade para duas personagens assume valores diferentes, acarretando em um conjunto de pressupostos distintos. Para Mafalda, estudar significa a emancipação da mulher e a possibilidade de se realizar profissionalmente, enquanto que para Susanita cursar uma faculdade corresponde um pré-

requisito para ficar noiva e posteriormente ser uma boa esposa. O humor da tira deriva, justamente, da indagação, acompanhada da expressão de espanto de Susanita, por Mafalda não atrelar o diploma da faculdade com a conquista de um noivo para casar.

Parece interessante ressaltar a coincidência das publicações das tiras de Quino com ascensão do discurso feminista nas décadas de 1960 e 1970. Tal movimento ganha força junto a outros movimentos sociais que passam a se organizar em prol das minorias. Dentro do movimento feminista, uma série de acontecimentos redimensiona o comportamento da mulher, destacando-se a descoberta anti-concepcional e a luta por melhores condições de trabalho. Neste mesmo período histórico, as tiras da Mafalda são difundidas em diversos jornais, projetando assim essas mesmas problemáticas com um tom humorístico.

Como vemos, para trabalhar a leitura de tiras em quadrinhos de humor, em uma perspectiva enunciativa, é muito mais que desenvolver atividades de decodificação, visto que o leitor para produzir sentido ao que lê precisa estabelecer arregimentação das vozes e posições discursivas dos diversos locutores situados a partir de uma memória discursiva. Demanda, então, um processo de organização da dispersão de sentidos exposto sob os diferentes segmentos que dá materialidade ao discurso. Para ler é preciso que o leitor compreenda metáforas, formulações discursivas implícitas por meio de pressupostos e subentendidos que tomados a partir de um interdiscurso. (ORLANDI, 1987; BAKHTIN 1995). Sendo assim, a identificação de marcas linguísticas que ativam inferências sobre o dito e o interdito passa a vigorar nesta pesquisa como principal fator de compreensão dos enunciados proposto para análise aos alunos.

A leitura dos enunciados produzidos por Susanita suscitam a interpretação de posicionamentos discursivos que exigem do leitor uma atenção para as informações explícitas e implícitas presentes em suas falas. Para compreender as formulações e os aspectos que possam ser considerados risíveis, torna-se necessário o desenvolvimento de exercícios que explorem a leitura de implícitos (pressupostos e subentendidos). Diante desta proposta de trabalho, aplicamos em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, situadas no município de Itabaiana-SE, atividades de interpretação para verificar se os alunos

conseguiram identificar posicionamentos discursivos feministas e antifeminista nas tiras em quadrinhos da Mafalda. Propusemos a interpretação de três tiras em quadrinhos nas quais há declarações explícitas e implícitas do discurso antifeministas nos enunciados ditos por Susanita. Organizamos três tipos de questões com critérios similares ao de Dell'Isola (1991, p. 102), mencionados a seguir:

- 1ª) Perguntas objetivas de conhecimento informado pelo texto.
- 2ª) Perguntas inferidas, baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.
- 3ª) perguntas avaliativas, envolvido avaliação e julgamentos pessoais sobre as informações fornecidas pelo texto.

As perguntas foram respondidas em dupla, visando a interpretação e a percepção do discurso antifeminista na fala de Susanita. As atividades foram gravadas em vídeos para aproveitar todos os detalhes e todos os movimentos realizados pelos participantes da pesquisa. Ao responderem o questionário propusemos um debate com os alunos a fim de aprofundar a discussão. Esses dados são comentados junto com as tiras interpretadas pelos alunos. Na análise de falas que assumem posições antifeministas, são encontradas várias informações implícitas que pedimos aos alunos para identificarem. Devido ao espaço de apresentação para este artigo, apresentamos apenas a interpretação de uma das tiras em quadrinhos interpretada por duas alunas do Ensino Médio. Observamos nas respostas dos participantes, muitas dificuldades para identificar os implícitos. Vejamos as respostas das alunas A e B, respectivamente, na interpretação da tira a seguir.



(Quino, 2009)

1) Para Susanita, o que as mães de antigamente costumavam aprender?

R: O corte e a costura. R: ser mães melhores.

2) Quais gerações são citadas pela Susanita no segundo quadrinho?

R: Tecnologia. R: Geração da tecnologia, da era espacial da eletrônica etc.

3) No terceiro quadrinho, Susanita demonstra interessada em ser moderna? Explique.

R: Não (sem explicação) R: Sim, porque ela pensava que o corte e costura era mediocridade.

4) Susanita pretende realmente seguir uma profissão moderna? Justifique.

R: Sim, porque agora ela está interessada. R: Sim, porque ela cansou de ser dona de casa.

5) O que você compreendeu do discurso de Susanita na tira acima? Comente.

R: Que os tempos mudaram. R: A mulher de hoje não fica em casa para aprender corte e costura e sim sai para trabalhar em outros empregos.

As respostas das alunas demonstram que o nível de compreensão das tiras se limita a informações expressas literalmente, ou seja, a interpretação por meio de inferências, quer no plano linguístico quer no nível discursivo, não é demonstrada nas respostas dadas. Como vemos, houve dificuldade das alunas compreenderem que Susanita faz uma afirmação na primeira vinheta contraditória com última vinheta da tira, se analisada sob a perspectiva feminista. Isto é, ao afirmar que não seria como as mulheres de antigamente, conformadas com o trabalho de corte e costura, cria a expectativa de que assumirá um novo posicionamento social. No entanto, seu discurso se dirige para o reconhecimento de que as mulheres da atualidade devem adotar o padrão de comportamento tradicional, contudo, deve aproveitar-se das novas tecnologias que auxiliam nos afazeres domésticos. Dessa forma, aos olhos de Mafalda, fica implícito que pensamento de Susanita não se modificou, foi apenas uma falsa esperança de adesão ao discurso feminista. A quebra de expectativa de ade-

são ao discurso feminista por Susanita, na última vinheta, para a asunção de um discurso antifeminista acaba transmitir humor ao leitor.

Observamos que poucos alunos compreenderem este aspecto proposto na leitura das tiras em quadrinhos. Consideramos que isso se deve à própria dificuldade dos educandos identificarem os processos argumentativos que entram disputas na produção de enunciados proferidos pelos personagens.

Desta forma, houve dificuldade dos alunos, de uma maneira geral, reconhecerem nas tiras exibidas os dois tipos de discursos: o feminista, representado pela Mafalda, e o antifeminista, por Susanita. Acreditamos que as temáticas como feminismo, etnorraciais entre outras são pouco abordadas de uma forma crítica nas atividades de interpretação. Além disso, a escola exercita pouco as atividades de interpretação e compreensão do funcionamento do discurso, bem como os implícitos presentes nos textos. Abre-se neste trabalho uma proposta de investigação mais aprofundada sobre as dificuldades de interpretação das tiras em quadrinhos, do ponto de vista discursivo, e a necessidade de trabalhar o gênero tira em quadrinhos no ensino de interpretação de texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAKHTIN, M. M./ VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.

CIRNE, Moacyr. *Para ler quadrinhos*: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada. Petrópolis: Vozes, 1972.

QUINO. Site: *Clube da Mafalda*. Disponível em: <<http://clubedamafalda.blogspot.com>>. Acessado em: jan. 2009.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ALVES, Branca Moreira e PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. *Leitura: Inferências e contexto sócio-cultural* / Regina Lúcia Péret Dell'Isola. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 1988.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1996.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

TRAÇOS DECADENTISTAS EM VERLAINE

Tharlles Lopes Gervasio (UERJ)
ttallenglish@hotmail.com

1. Traços da decadência

Não restam dúvidas de que o século XIX tenha sido um dos mais representativos em termos de cultura na Europa, sobretudo, no fim do século, na França. Na pintura, artistas como Gustave Moreau (1826-1898) e Paul Gauguin (1848-1903) ganhavam cada vez mais espaço ao causarem *frisson* no público.

Entretanto, é na literatura do citado período que floresce no jardim europeu uma das mais belas flores, o poeta que faria desse *fin-de-siècle* um verdadeiro marco: Paul Verlaine.

Verlaine surge no período finissecular francês, primeiramente, associado ao Parnasianismo, devido a seu grande apelo formal e também por ter participação no grande círculo instaurador dessa estética literária com a publicação de seu livro *Poèmes Saturniens* (1866), que segundo Van Tieghem, possuía “versos firmes, sonoros, retomador de temas como exotismo hindu, inquietação e pessimismo” (VAN TIEGHEM, 1955, p. 369).

Esse conjunto de poemas, embora tendo sido publicado em 1866, de acordo com Christian Biet, permanecera 20 anos despercebido, tendo reconhecimento apenas por parte de Stéphane Mallarmé (1842-1898), que teria tido a principal reação positiva e tão logo fora o primeiro a saudar Verlaine e reconhecer nele o criador de um novo modo de fazer poético (BIET *et alii*, 1986, p. 439).

Vale lembrar que também em 1866, mesmo ano de publicação de seu *Poèmes Saturniens*, o poeta integrara a antologia *Le Parnasse Contemporain*, na qual publica sete poemas em um dos fascículos, na companhia de Charles Baudelaire (1821-1867) e Théophile Gautier (1811-1872), dentre outros.

Em 1884, com a publicação de seu *Art Poétique*, Verlaine propõe uma nova forma de escrita, não menos sintática ou erudita,

mas que portasse menos visibilidade e mais musicalidade que a poesia parnasiana, sendo mais sugestiva que descritiva.

Daí em diante, Verlaine se torna conhecido como instaurador da estética chamada Simbolismo, a qual mais tarde terá também como pertencentes os poetas Arthur Rimbaud (1854-1891) – jovem rapaz com quem Verlaine tivera um relacionamento extremamente conturbado, repleto de idas e vindas –, e Mallarmé que, de acordo com Van Tieghem, já trazia consigo desde seus poemas parnasianos “uma inquietação baudelairiana” (VAN TIEGHEM, 1955, p. 374).

Todavia, antes disso, no período entre 1880 e 1886, acontece na França uma espécie de efervescência no campo da literatura e os citados poetas trazem para as suas escritas uma retomada de elementos já presentes na poética do grande mestre Charles Baudelaire, sobretudo fortificado em sua obra *Fleurs du Mal* (1857), a qual, segundo Álvaro Cardoso Gomes, possui “caráter revolucionário” e “reflete a tentativa de Baudelaire de registrar ao nível poético um descontentamento contra um modo de pensar o mundo e contra o mundo de conceber a poesia e a arte em geral”. (GOMES, 1994, p. 07)

Essa retomada os traz temas como a morte, o tédio – típico *spleen* baudelairiano –, evasão, entre outros, mas agora com uma nova roupagem, na qual se acreditava que as regras do dia-a-dia não tinham aplicação no campo das artes. Nasce, então, com esses poetas o Decadentismo, que se compraz com elementos ligados à idéia de ruína, sobretudo, ruína da civilização e da tradição artística ocidental.

Em prefácio à edição portuguesa de *Poèmes Saturniens*, em 1994, Fernando Pinto do Amaral, ao problematizar a “melancolia existencial” presente na poesia decadentista, diferencia Verlaine desta ao alegar que:

Seu *spleen*, sem descer é certo à profundidade e à lucidez analítica de um Baudelaire, ultrapassa sem dúvida o lado *poseur* que o gosto de há cem anos talvez privilegiasse, porque esse mal-estar vital, ao acompanhá-lo desde a adolescência, infundiu no poeta uma aguda (e porventura exagerada) noção da fatalidade do seu destino, tão nítida num poema [...] (AMARAL, in VERLAINE, 1994, p. 16)

Não menos mantenedores dos aspectos de erudição de “escolas” antecessoras, esses poetas, os quais agora fundam a estética em que os temas transgressores ganham total espaço, se colocavam em

oposição às teorias científicas de sua época, principalmente aquelas às quais tiveram grande culto nos períodos realista e naturalista.

Consoante Gilberto Mendonça Teles, a manifestação decadente, além de ser uma tendência já existente em outros períodos literários,

Trata-se de um fluxo e refluxo dinamizador da história cultural e se explica talvez por essa dialética entre o real e o irreal que assinala a trajetória do homem e, portanto, os movimentos literários. Parece refletir o lado negativo da polaridade vida/morte e, também, o pessimismo da observação de que as civilizações acabam por entrar em decadência. (TELES, 1987: p. 55)

Mesmo antes do período dito decadente, já é possível percebermos um prenúncio de traços associados a esse sentimento de ruína como a melancolia, o sadismo e a presença da *femme fatale* – que fora tão cultuada por meio das pinturas acerca do episódio bíblico em que temos a presença de Salomé, feitas pelo artista Gustave Moureaux – nos poemas de Verlaine.

Esses elementos aparecem inclusive no momento em que tal poeta vestia ainda uma capa “saturniana”, que já faz prenunciar o decadentismo. No poema *Femme et Chatte (Mulher e Gata)*, publicado no livro *Poèmes Saturniens*, em 1866, por exemplo, parece latente que o escritor busca retratar um episódio sádico, no qual uma mulher brinca com uma gata e ambas se confundem aos olhos poeta, pois essa brincadeira que acontece sob a sombra da noite transforma a pureza – traduzida pela brancura da mão da mulher e da pata do animal – em objeto de perversão:

Elle jouait avec sa chatte,¹
Et c'était merveille de voir
La main blanche et la blanche patte
S'ébattre dans l'ombre du soir.

No episódio, Verlaine apresenta, ainda, em seus versos, indícios de denúncia da perversão e da crueldade advindas da figura de uma mulher com um tom provocante, mas ao mesmo tempo ambíguo, já que tanto a mulher quanto a gata podem ter unhas que se

¹ Tradução nossa: Ela brincava com sua gata/ E era admirável ver/ A mão branca e a branca pata/ Brincando à sombra da noite.

comparam a navalhas, numa denúncia de uma posição felina e fatal que se escondia sob luvas de fios escuros:

Elle cachait – la scélérate ! –²
Sous ces mitaines de fil noir
Ses meurtriers ongles d'agate,
Coupants et clairs comme un rasoir.

Essa afirmação se torna ainda mais possível para nós se comparada ao que é dito à leitura da pintura *Salomé* – figura feminina tida como mito decadentista por excelência –, de Moreau, presente no *À rebours* (1884), de Joris Karl Huysmans:

Ela despertava mais fortemente os sentidos em letargia do homem, enfeitiçava, domava mais fortemente seus desejos, com seu charme de flor venérea, produzida nas camas sacrílegas, educada nas estufas ímpias. (HUYSMANS 1884: p. 78 *apud* PRAZ, 1994: p. 372)

Nos últimos versos de *Femme et Chatte*, Verlaine ainda diaboliza a figura feminina, mostrando que essa mulher que parecia executar movimentos delicados junto da gata era, na verdade, alguém bastante atroz, dizendo que:

L'autre aussi faisait la sucrée³
Et rentrait sa griffe acérée,
Mais le diable n'y perdait rien [...]

Também no poema *Crépuscule du Soir Mystique* (*Crepúsculo da Noite Mística*) (1866), contido na temática das *Paisagens Tristes*, já é notável o encantamento do poeta pelo momento crepuscular, aqui, como elemento formador de um sentimento melancólico. Esse crepúsculo parece aliar-se ao mistério de uma espécie de misticismo. Sabe-se que os decadentes, como já dissemos, devido à influência de Baudelaire e seu *Fleurs du Mal*, acabam por traduzir seus estados de alma em muitos casos em junção a esses elementos:

Le Souvenir avec le Crépuscule⁴
Rougeoie et tremble à l'ardent horizon

² Tradução nossa: Ela escondia – a malvada! –/ Sob as luvas de fio preto/ Suas assassinas unhas de ágata/ Afiadas e claras como uma navalha.

³ Tradução nossa: A outra também se fazia de doce/ E retraía a garra afiada/ Mas o diabo nada perdia (...).

⁴ Tradução nossa: A lembrança com o crepúsculo/ Brilha e treme no horizonte ardente/ De esperança que recua/ E também se expande como uma divisória.

De l'Espérance en flamme qui recule
Et s'agrandit ainsi qu'une cloison [...]

Esse estado de melancolia notória por parte do eu-lírico traduz-se, no decorrer do poema, pela sucessão de emoções advindas justamente dessa observação. Entretanto, não só por isso já poderíamos classificá-lo como sendo um poema pertencente ao decadentismo.

Embora já tendo apresentado indícios que mais tarde seriam formadores da estética decadente, é em *Langueur (Langor)* (1883), quando o próprio Paul Verlaine se compara a um império em ruínas, que teríamos a afirmação do Decadentismo. No poema, o autor, consoante Orna Messer Levin, “condensava todo o sentimento pessimista envolvido na idéia de decadência que vinha sendo explorada literariamente” (LEVIN, 1996, p. 29). Esse gozo pelo sentimento pessimista já aparece desde os versos iniciais do soneto:

Je suis l'Empire à la fin de la décadence,⁵
Qui regarde passer les grands Barbares blancs
En composant des acrostiches indolents
D'un style d'or où la langueur du soleil danse.

L'âme seulette a mal au cœur d'un ennui dense,
Là-bas on dit qu'il est de longs combats sanglants.
Ô n'y pouvoir, étant si faible aux vœux si lents,
Ô n'y vouloir fleurir un peu cette existence!

Ô n'y vouloir, ô n'y pouvoir mourir un peu!
Ah! tout est bu! Bathylle, as-tu fini de rire?
Ah! tout est bu, tout est mangé! Plus rien à dire!

Seul, un poème un peu niais qu'on jette au feu,
Seul, un esclave un peu coureur qui vous néglige,
Seul, un ennui d'on ne sait quoi qui vous afflige!

⁵ Valemos-nos da tradução que consta em Gomes, 1994, p. 11: "Eu sou o império no fim da decadência,/ Que olha passar os grandes Bárbaros brancos/ Compondo acrósticos indolentes/ Num estilo de ouro onde o langor do sol dança./ A alma solitária sofre no coração de um denso tédio./ Além se diz que é por causa de grandes combates sangrentos/ Oh não ser capaz disso, sendo tão frágil, de votos tão lentos,/ Oh não querer florir um pouco esta existência!/ Oh não querer, oh não poder morrer um pouco!/ Ah! Tudo foi bebido!/ Bathylle, terminaste de rir? Ah! Tudo foi bebido, tudo foi comido! Nada mais a dizer!/ Somente um poema um pouco simplório que se lança ao fogo,/ Somente um escravo um pouco libertino que vos negligencia,/ Somente um tédio por não saber o que vos aflige!"

Ao lermos esses versos, percebemos, portanto, que o homem de meados do século XIX, que até então se pautava na incessante busca de progresso, aparece aqui com uma nova leitura. Esse posicionamento seria agora o de um homem que, segundo Gomes, teria “sentidos refinados, um aristocrata, que cultivava prazeres extravagantes e que manifesta o maior desprezo pela vida social” (GOMES, 1994, p. 12).

O poeta que, nesse momento, se traveste de “dândi”, expõe em *Langueur* um sentimento de prazer sádico, acerca de um império em ruínas – o Império Romano Ocidental – e, ainda, demonstra gozo pela perda de valores dessa civilização, algo que já denota atração pelo transgressor, por aquilo que vai contra a opinião comum, e isso vai permear todo o Decadentismo.

Segundo Dino Del Pino, o fato da nova tendência surgida no final do século ter o nome de Decadentismo, deve-se a uma atribuição pejorativa “a todos os que se agrupavam em torno de Verlaine”, e que assim como ele eram “poetas cuja principal característica era o anarquismo intelectual, a boemia, a lassidão moral, o vazio espiritual, a incapacidade de adaptação” (DEL PINO, 1970, p. 156).

Flávia Nascimento, ao buscar uma explanação mais precisa sobre o que deve ser entendido como escritor decadentista, disserta dizendo que:

Este se define, antes de tudo, por uma postura daquele que vem em segundo lugar, ou seja, sua regra é a criação por referência. O escritor decadente renuncia inteiramente a toda e qualquer estética erigida sob o signo da originalidade, ao contrário dos românticos e dos escritores das vanguardas, esses últimos obstinados pela idéia de ruptura. Sua marca é a da saturação e do esgotamento dos modelos, e um dos expedientes produtivos que utiliza o decadente para a citação dos predecessores é a convocação de outros textos. Outro expediente produtivo da citação é o uso contínuo das mais diversas referências culturais, incluindo uma profusão de alusões à pintura, à música, à escultura, à mitologia, o que provoca um efeito de “estetização generalizada” do texto decadente. (NASCI-MENTO, 2004, p. 51)

Podemos, portanto, afirmar que a estética decadentista se classifica como aquela que, além de possuir autores que assim como o Parnasianismo e o Simbolismo menosprezam o público e se colocam posicionados numa “torre de marfim”, possui, sobretudo, criadores que são esteticistas ao extremo.

Tanto o Decadentismo inglês quanto o francês tiveram berço nas obras de arte elaboradas por Théophile Gautier, que as transporta o tempo todo para a literatura, ou seja, de Gautier provém a característica dos decadentes possuírem um apreço que beira a demasia pelos elementos estetizantes, e forte gosto pelo simulacro, fazendo uma radicalização da tão típica “arte pela arte” dos parnasianos (PAGLIA, 1992, p. 377).

A partir de *Langueur*, a escrita do nosso poeta – como instaurador desse movimento – passa a trazer efetivamente para a escrita do período cada vez mais traços denunciadores do sentimento do final do século em que ele se encontra. Em *Allegorie (Alegoria)* (1881), por exemplo, publicado na década de nomeação da estética decadente, já podemos ver como estão cada vez mais claros e salientes os traços dessa caracterização na poética de Verlaine:

Despotique, pesant, incolore, l'Été,⁶
Comme un roi fainéant présidant un supplice,
S'étire par l'ardeur blanche du ciel complice
Et bâille. L'homme dort loin du travail quitté.

Nesse poema, dedicado a Jules Valadon⁷, Verlaine nos permite claramente identificar a fadiga e o pessimismo que predominam em sua escrita. Também a natureza demonstra essa insatisfação num clima de morbidez, numa espécie de alegoria colossal em deterioração:

L'alouette au matin, lasse n'a pas chanté⁸
Pas un nuage, pas un souffle, rien qui plisse
Ou ride cet azur implacablement lisse
Où le silence bout dans l'immobilité. [...]

Já no poema *Pierrot (Pierrô)*, datado em 1885, estando centrado no auge do Decadentismo, é muito mais latente a presença dos

⁶ Tradução nossa: Despótico, tirânico, incolor, o verão,/ Como um rei preguiçoso presidindo um suplício,/ Se espreguiça pela veemência branca do céu cúmplice/ E boceja. O homem dorme longe do trabalho abandonado.

⁷ Jules Emmanuel Valadon (1826-1900) foi um grande pintor de paisagens e retratos que freqüentava a comunidade boêmio-artística, na qual ele conhecera Paul Verlaine.

⁸ Tradução nossa: A cotovia pela manhã, cansa sem ter cantado/ Sem nuvem, sem vento, sem nada que pregueie ou enrugue o céu implacavelmente liso/ Onde o silêncio acaba na imobilidade.

elementos da ruína os quais são capazes de mostrar o posicionamento do poeta frente às questões do mundo que talvez o impeça de sonhar:

Ce n'est plus le rêveur lunaire du vieil air⁹
 Qui riait aux jeux dans les dessus de porte ;
 Sa gaîté, comme sa chandelle, hélas! est morte,
 Et son spectre aujourd'hui nous hante, mince et clair.

Et voici que parmi l'effroi d'un long éclair
 Sa pâle blouse a l'air, au vent froid qui l'emporte,
 D'un linceul, et sa bouche est béante, de sorte
 Qu'il semble hurler sous les morsures du ver.

No poema é bem claro o apreço do poeta pelo estado de degradação, agora não mais de um império ou de uma paisagem natural, mas sim humana, em que é possível encontrar um ser moribundo o qual, numa análise mais profunda, representaria o verdadeiro estado de alma do poeta. Assistimos, então, a uma espetacularização dolorosa e lânguida, todavia ao mesmo tempo de prazer sádico para o poeta.

Podemos acompanhar desde o início o sofrimento do pierrô que anteriormente sorria, mas que agora geme de dor e tem na cor da blusa a palidez de sua pele:

Avec le bruit d'un vol d'oiseaux de nuit qui passe,¹⁰
 Ses manches blanches font vaguement par l'espace
 Des signes fous auxquels personne ne répond.

Ses yeux sont deux grands trous où rampe du phosphore
 Et la farine rend plus effroyable encore
 Sa face exsangue au nez pointu de moribond

Esse poema, publicado em *Jadis e Naguère* (1885) – uma das suas últimas produções poéticas –, traz, portanto, a idéia de um per-

⁹ *Tradução nossa:* Este não é mais o sonhador lunar do velho ar/ Que ria dos jogos no topo da porta; / Sua alegria, como sua vela, infelizmente! está morta./ E seu espectro hoje nos assombra, magro e claro./ E eis aqui que entre o terror de um longo relâmpago/ Sua pálida blusa ao ar, ao vento frio que prevalece,/ Numa mortalha, e sua boca está escancarada, de modo que/ Ele pareça gritar as mordidas do verme.

¹⁰ Com o murmúrio de um bando de pássaros da noite que passa,/ Suas brancas mangas vão vagamente pelo espaço/ Em uns sinais loucos aos quais ninguém responde./ Seus olhos são dois grandes buracos onde rasteja o fósforo/ E a farinha exprime mais terrível ainda/ Seu rosto exangue com o nariz pontudo de moribundo.

sonagem que, ao contrário do estado esperado de euforia, encontra-se sob uma atmosfera carregada de terribilidade e tristeza, podendo ser ele o simulacro de seu próprio criador: Verlaine.

2. *Considerações finais*

À guisa de conclusão, podemos dizer que, embora só se acentuem convergências entre o Simbolismo e o Decadentismo, com base na análise dos versos, pudemos inferir que interessante é o fato de, embora não mui lembrado em compêndios da crítica literária, a idéia de decadência se fez também presente nas produções poéticas de Verlaine em períodos anteriores à dita “estréia” do movimento decadente. Contudo, essa aparição se dava sob uma “máscara” que ora se revelava como parnasianista, ora como simbolista.

Não constituiu nossa intenção esgotar todo o universo de Verlaine, visto que faríamos um trabalho incompleto, pois sabemos que vasto é o campo de conteúdos encontrados nesse autor, bem como não fizemos uso em nossos exemplos de todos os aspectos compositores do Decadentismo.

Com base em nossas análises, concluímos, assim, que, sem dúvida, em Verlaine se dá a síntese de todo o degenerar de um período, como um poeta que se manifesta ora por sentimentalismo, ora por impetuosidade, mas, sobretudo, sob a égide de um extremo apego ao transgressor e ao malsão.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BIET, Christian; BRIGHELLI, Jean-Paul; RISPAIL, Jean-Luc. *XIXe Siècle*. Paris: Magnard, 1986.

DEL PINO, Dino. *Introdução ao estudo de literatura*. Porto Alegre: Movimento, 1970.

GAUTIER, Théophile. Prefácio às *Fleurs du mal* (1868). In: MORETTO, Fulvia M. L. *Caminhos do decadentismo francês*. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1989.

GOMES, Álvaro Cardoso. *O Simbolismo*. São Paulo: Ática, 1994.

LEVIN, Orna Messer. *As figuras do dândi*: estudo sobre a obra de João do Rio. Campinas: UNICAMP, 1996.

NASCIMENTO, Flávia. As artimanhas do esteta-artífice. Apontamentos sobre a composição d'O Museu Negro, de André Pieyre de Mandiargues. *Revista Letras*, Curitiba, n. 62, p. 41-59. jan./abr. 2004, UFPR.

PAGLIA, Camille. *Personas sexuais*: arte e decadência de Nefertite a Emily Dickinson. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

PRAZ, Mario. *A carne, a morte e o diabo na literatura romântica*. Trad. Philadelpho Menezes. Campinas: UNICAMP, 1996.

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

VAN TIEGHEM, Philippe. *História da literatura francesa*. Trad. Jacinto do Prado Coelho. Lisboa: Estúdios Cor, 1955.

VERLAINE, Paul. *Oeuvres poétiques complètes*. Org. Yves Gérard le Dantec. Paris: Gallimard, 1954.

_____. *Poemas Saturnianos e outros*. Org. Fernando Pinto do Amaral. Lisboa: Assírio e Alvim, 1994.

**TRATAMENTO LEXICOGRÁFICO
DOS COMPOSTOS NOMINAIS
ANTES E DEPOIS DO ACORDO ORTOGRÁFICO (AO):
O CASO DE UNIDADES LÉXICAS
RELACIONADAS COM O LEXEMA PÉ
NAS EDIÇÕES DO DICIONÁRIO HOUAISS (2001 -2009)**

Vicente Martins (UVA e UFC)
vicente.martins@uol.com.br

1. Introdução

O composto nominal *pé de moleque* é analisado em seis perspectivas: (1) *normativista*, situando a palavra *pé de moleque* no contexto da gramática normativa e da lexicologia tradicional; (2) *dialektal*, em que damos enfatizando a elementos do brasileiro e eruditismo neolatino; (3) *cognitiva*, em que trabalhamos o princípio da iconicidade na palavra pé de moleque; (4) *linguística*, a partir da teoria da composição e da *sinapsia* em Benveniste (2006), o que garante o caráter de não composicionalidade do composto (2006); (5) *Posicionamento teóricos de linguistas*, filólogos e fraseólogos europeus, consultados por e-mails, sobre o que pensam da movimentação morfológica do composto pé-de-moleque para a locução nominal pé de moleque.

As seis perspectivas descritas neste trabalho tem por fim mostrar que as bases do novo Acordo Ortográfico alteraram, de forma significativa, a macro e microestrutura dos dicionários gerais. Para tanto, analisaremos a estruturação do Dicionário Houaiss em suas versões de 2001, antes do Acordo Ortográfico (2008) e a de 2009, depois do Acordo.

As alterações em Houaiss, de 2001 a 2009, reduziram não apenas o número de páginas nas duas edições, mas o número de *entradas* ou *verbetes*. Na edição de 2001, por exemplo, Houaiss contava com 2.922 páginas e o volume resultava do número de entradas, em vertical, nas colunas do dicionário. Em 2001, o número de páginas caiu para 1.986, transformando muitas entradas da edição anterior em *subentradas*, agora, com menos informações lexicográficas e

registradas na parte horizontal das colunas. Em outras palavras, diríamos que a queda do número de páginas, na edição de Houaiss de 2009, ocorreu por conta do novo Acordo Ortográfico: compostos nominais, até então, com entradas próprias, portanto, sendo parte da macroestrutura do dicionário, na nova versão de Houaiss (2009) perderam este status lexicográfico e passaram a ser subentradas durante a lematização. Uma palavra como *pé de moleque* não apenas perdeu o hífen, mas deixou de oferecer aos consulentes informações como: *datação, ano, fonte, análise morfológica, informação gramatical e plural*.

O artigo procura, também, que o deslocamento do composto nominal *pé-de-moleque*, com hífen, para a categoria de locução nominal *pé de moleque*, sem hífen, resultou de uma arbitragem de ortógrafos e filólogos do Brasil e de Portugal, e, a rigor, não levou em conta repercussão na estruturação das novas edições dos dicionários gerais.

Consideramos que houve um equívoco gramatical por parte dos “acordistas” abolirem o hífen de *pé de moleque*, sem levar em conta critérios linguísticos ou, mais precisamente, lexicológicos a serem considerados quando do tratamento dos compostos nominais e das próprias locuções nominais na metalexiografia. Assim, ao longo do texto não nos posicionamos contra ou a favor do uso do hífen em compostos nominais, como é o caso de *pé de moleque*, e sim, questionamos da validade de tal medida ortográfica, pensando não apenas na simplificação da indústria editorial ou informática, mas no consulente, especialmente os educandos, no processo de formação escolar e de aquisição de vocabulário da língua.

O certo é que, quando abolimos o hífen em palavras compostas por justaposição e as damos um tratamento de unidade fraseológicas, imediatamente o lexicógrafo as colocam na microestrutura dos dicionários seguindo todos os critérios da lexicografia. Numa última palavra, para tomarmos a lição de Porto Dapena (2002, p. 136), quando *pé-de-moleque* trazia, na sua composição lexical, o hífen se constituía em uma entrada propriamente dita, constituindo enunciado ou cabeça do verbete, na macroestrutura. Quando *pé de moleque* perdeu o hífen, por imperativo do Acordo Ortográfico, passou a ser

subentrata e a pertencer a microestrutura do dicionário, não estando mais sujeito a lematização.

2. *Pé de moleque: gramática e lexicologia tradicional*

De há muito, a gramática, especialmente normativa ou prescritiva, e a lexicologia andam juntas quando nos referimos à estruturação dos dicionários gerais. A linguística descritiva, por exemplo, define gramática como “estudo objetivo e sistemático dos elementos (fonemas, morfemas, palavras, frases etc.) e dos processos (de formação, construção, flexão e expressão) que constituem e caracterizam o sistema de uma língua”. É também a linguística que define Lexicologia como “estudo do vocábulo quanto ao seu significado, constituição mórfica e variações flexionais, sua classificação formal ou semântica em relação a outros vocábulos da mesma língua, ou comparados com os de outra língua, em perspectiva sincrônica ou diacrônica”, aproximação de objetivos e objetos, conforme podemos comprovar acima nos verbetes de Houaiss (2009) ao definir os dois termos linguísticos. A lexicografia vai se nutrir, durante a elaboração dos dicionários, destes dois domínios linguísticos.

A lexicologia, enquanto teoria mais diretamente relacionada com a lexicografia, é um termo linguístico datado de 1858, por Houaiss, o que vem comprovar ser, relativamente, nova no âmbito dos estudos linguísticos. Assim também o é termo lexicografia, enquanto estudo científico e analítico dos princípios de seleção do vocabulário, de classificação dos vocábulos, de definição e descrição dos significados. Na elaboração dos dicionários gerais, durante muito tempo, a lexicologia foi dependente dos conceitos gramaticais, especialmente os de gramática normativa. Isto ocorria porque a lexicologia era considerada como parte da gramática que estudava as palavras isoladas, consideradas em si. Dizendo de outra forma, a lexicologia se confundia com a própria noção de morfologia que temos hoje.

Uma das gramáticas mais antigas da língua portuguesa, adotadas no Brasil, a de Eduardo Carlos Pereira, denominada *Gramática Expositiva*: curso superior, cuja primeira edição é datada de 1907, portanto, no início do século passado, define lexicologia como parte de gramática que encara as palavras isoladamente em seus dois ele-

mentos fundamentais: em sua parte material que são os sons ou as letras, conforme se trata da palavra falada ou escrita, e em sua ideia ou significação” (PEREIRA, 1957, p. 21). O gramático divide, assim, o estudo da lexicologia em duas partes: fonologia e morfologia. Na referida gramática, há seção dedicada à sintaxe irregular ou figurada de regência, onde são estudados os idiotismos léxicos e os idiotismos fraseológicos (p. 258 e 259). Estas últimas, segundo Eduardo Carlos Pereira, “refratárias à análise” sintática.

Ainda, na *Gramática Expositiva*: curso superior, de Eduardo Carlos Pereira, à Etimologia reserva-se ao estudo da parte da morfologia que “estuda a origem e a formação do léxico, isto é, do vocabulário da língua” (PEREIRA, 1957, p. 21). Como então o gramático Eduardo Carlos Pereira classificaria, do ponto de vista formal, a palavra pé de moleque, este, verbete, segundo Houaiss (2001), datado, originalmente, por Cândido Figueiredo, 1899¹?

Para respondermos a esta questão, teríamos que, primeiro, ver como Eduardo Carlos Pereira definia composição no âmbito da formação do léxico: composição era definida, pelo filólogo, como o processo pela qual se formam palavras novas com a união de dois ou mais elementos” (PEREIRA, 1957, p. 192). Pé de moleque, na época grafada pé-de-moleque, com hífen, era vista, formalmente, como tendo um elemento dito *determinado* (pé), isto é, elemento principal que contém a ideia genérica e um elemento dito *determinante* (de-moleque), ou seja, um elemento que contém um elemento acessório, a ideia específica. O tipo de composição da palavra hifenizada pé-de-moleque seria, pois, o da justaposição, entendida como a “união de duas palavras para expressar um só objeto ou ideia, conservando ambos os elementos a sua integridade gráfica, e prosódica”.

Na exposição de Eduardo Carlos Pereira, nessas condições de composição lexical, os elementos do composto se uniam por contato (por exemplo, a palavra “madressilva”, tipo de arbusto volúvel flores aromáticas amareladas e bagas ovóides vermelhas, muito cultivado como ornamental) ou por um hífen (por exemplo: “pé-de-vento”, que

¹ A palavra pé-de-moleque, com hífen, foi, originalmente, registrada, na primeira edição de 1899 do *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, do filólogo português Cândido Figueiredo, ratificada nas diversas reedições: (a) 2ª edição, 1913; (b) 3ª edição, de 1922; (c) 4ª edição, de 1926 e (d) 5ª edição, de 1939.

significa vento forte , rajada de vento ou ventania) ou, ainda por agrupamento em forma de locução (Por exemplo: “Ricardo Coração de Leão”, este, personagem imortalizado de livros como O Talismã e em Ivanhoé, do romancista Sir Walter Scott.)

Havia, segundo a lição de Carlos Eduardo Pereira, três maneiras de se efetuar a justaposição das palavras na formação dos compostos: (a) *por coordenação ou concordância*, em que os elementos componentes são coordenados ou apostos, sendo o determinante ou um adjetivo ou um substantivo apostro, como era (e é ainda) o caso de *pontapé* (golpe com a ponta ou com o peito do pé; chute, formada pela composição de ponta (< latim tardia puncta, ae 'estocada, golpe') + pé cujas formas históricas eram, em 1720 pontapé; em 1789 pontapé); (b) *por subordinação ou dependência*, em que o elemento determinante está subordinado ao elemento determinado, em relação complementar (“pé-de-galinha”, conjunto de rugas formadas em torno dos olhos datada de 1899, por Cândido Figueredo) e (c) *por meio de locuções ou frases verbais*, exemplificada em locuções do tipo “o lava-pés”, esta, registrada na 6ª edição, datada de 1858 , do *Diccionario da Língua Portuguesa* , este, publicado, anteriormente, em 1789), por Antonio de Moraes Silva.

A influência de concepções do processo de composição, em gramáticas posteriores a de Eduardo Carlos Pereira, pode ser sentida, ainda hoje, em gramáticos ortodoxos bem como os menos ortodoxos, isto é, mais modernos e influenciados pelo estruturalismo ou gerativismo como Celso Ferreira da Cunha, em sua *Gramática de Base*, (1982), que definem composição como um processo de formação de palavras em que uma nova palavra é formada pela união de dois ou mais radicais: “A palavra composta representa sempre uma ideia única e autônoma, não raro dissociada das noções expressas pelos seus componentes” (CUNHA, 1982, p. 72) ou, mais recentemente, Evanildo Bechara, em seu *Moderna Gramática Portuguesa* (1999), que nos parece também repetir os ensinamentos de Eduardo Carlos Pereira.

Os gramáticos do passado e do presente, ainda presos às prescrições normativas, revela-nos, hoje, em pleno século XXI, que uma palavra como *pé de moleque*, sem hífen, se enquadraria como um tipo de composição por justaposição em que, quanto à forma, os ele-

mentos da palavra estão justapostos, conservando cada qual a sua integridade gráfica. Quanto ao sentido, em pé de moleque, os elementos de um sintagma normal indicam que o elemento *determinado* (pé), contém a ideia geral, e o *determinante* (-de-moleque), encerra a noção particular. A presença do hífen na palavra “pé-de-moleque” é um diacrítico caracterizador do composto prototípico da justaposição, mas, claro, não é uma condição *sine qua non* para classificá-lo como tal, uma vez que a presença ou não do hífen resulta de convenção ortográfica e não uma condição prévia para sua estruturação lexical.

Por fim, se tomamos, agora, depois Acordo Ortográfico, pé de moleque, sem hífen, como uma locução nominal, conforme nos parece ser o que expõe Houaiss (2009), os lexicógrafos continuam a seguir os preceitos da Gramática Normativa, definindo, por exemplo, a locução como sendo “conjunto de palavras que equivalem a um só vocábulo, por terem significado, conjunto próprio e função gramatical única” e oferecendo uma rica tipologia: (a) *adjetivas* (da cor do mar, de ouro etc.); (b) *adverbiais* (com cuidado, às pressas etc.); (c) *conjuntivas* (posto que, desde que etc.); (d) *interjetivas* (ora, bolas; valha-me Deus etc.); (e) *prepositivas* (em cima de, depois de etc.); (f) *substantivas* (estrada de ferro, casa de saúde etc.) e (g) *verbais* (conjugações perifrásticas).

A rigor não foram os gramáticos nem os lexicógrafos que deram um novo status gramatical a *pé de moleque*, e sim, foram os ortógrafos dos países lusófonos, conhecidos, agora, como “acordistas”, que com o estabelecimento dos diversos casos de emprego e não emprego de hífen, afetaram, de forma coercitiva, proscritiva e avassaladora, a estruturação dos dicionários gerais e a taxionomia gramatical (Nomenclatura Gramatical Brasileira), especialmente a estruturação e a formação de palavras no âmbito da Morfologia.

Os ortógrafos, em 2008 (na verdade, são os mesmos da década de 90 do século passado), estabeleceram, no 6º caso da Base XV (*Do hífen em compostos, locuções e encadeamentos vocabulares*) do Acordo Ortográfico, que “Nas locuções de qualquer tipo, sejam elas substantivas, adjetivas, pronominais, adverbiais, prepositivas ou conjuncionais, não se emprega em geral o hífen, salvo algumas exceções já consagradas pelo uso (como é o caso de água-de-colônia, arco-da-

velha, cor-de-rosa, mais-que-perfeito, pé-de-meia, ao deus-dará, à queima-roupa).

Foram também os “acordistas” que, para deixarem claro a migração de compostos para locuções, oferecem um exemplário de locuções sem o emprego do hífen, nas bases do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa: a) *Substantivas*: cão de guarda, fim de semana, sala de jantar; b) *Adjetivas*: cor de açafrão, cor de café com leite, cor de vinho; c) *Pronominais*: cada um, ele próprio, nós mesmos, quem quer que seja; d) *Adverbiais*: à parte, à vontade, de mais, depois de amanhã, em cima, por isso; e) *Prepositivas*: abaixo de, acerca de, acima de, a fim de, a par de, à parte de, apesar de, a quando de, debaixo de, enquanto a, por baixo de, por cima de, quanto a e f) *Conjuncionais*: a fim de que, ao passo que, contanto que, logo que, por conseguinte, visto que. Claro, pelas bases do Acordo Ortográfico, *pé de moleque*, grafado sem hífen, é uma locução substantiva, cuja formação é pela via da justaposição, sem o emprego do hífen, mas, a rigor, e, por essa razão, não faz mais sentido classificá-lo, no nosso juízo, na análise morfológica, como um composto nominal.

Em 2009, influenciados também pelas novas bases do Acordo Ortográfico, os lexicógrafos da Academia Brasileira de Letras (ABL), no item III da Nota Editorial da 5ª edição do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (2009), sob a égide da Comissão de Lexicografia da ABL, chefiada por Eduardo Portella, Evanildo Cavalcante Bechara e Alfredo Bosi, contando, ainda, como apoio ainda da Equipe de Lexicógrafos, em que figuram linguistas como Ângela Barros Montez e Cláudio Mello Sobrinho, ao tratar dos procedimentos quanto ao emprego do hífen, citam a palavra *pé de moleque*, conforme reproduzimos a seguir:

Não se emprega o hífen nos compostos por justaposição com termo de ligação, como *pé de moleque*, folha de flandres, tomara que caia, quarto e sala, exceto nos compostos que designam espécies botânicas e zoológicas, como ipê-do-cerrado, bem-te-vi, porco-da-índia etc. (subitem 2, grifo nosso)

Como insistiremos neste artigo, faz e fez bastante diferença quando o ortografo do Acordo Ortográfico e o lexicógrafo da Academia Brasileira de Letras classificam *pé de moleque* como locução nominal e não como composto nominal. Pela definição de locução e

exemplário de palavras, entre parênteses, apresentados por Houaiss (2009), pé de moleque se enquadraria como uma locução do tipo substantiva. No Dicionário da Real Academia Española (2009), locução é, também, definida como “combinação fixa de várias palavras que funciona como uma classe especial de palavras”. No caso de espanhol, uma palavra bem próxima da noção que temos de pé de moleque é “tocino de cielo”, segundo o *Diccionario da Real Academia Española* um “dulce compuesto de yema de huevo y almíbar cocidos juntos hasta que están bien cuajados”.

3. *Pé de moleque: brasileirismo e cultismo linguístico*

O Dicionário Houaiss (2009) traz as seguintes acepções para a locução nominal *pé de moleque*: (a) doce consistente feito de açúcar ou rapadura com amendoim torrado, iguaria presente na culinária regional do Brasil; (b) bolo feito de mandioca, fubá, coco e açúcar, presente na região nordeste do Brasil e (c) calçamento de rua com pedras irregulares de tamanhos diversos, tipo de pavimentação encontrada em Minas Gerais e no Centro do Oeste do Brasil.

Para nosso estudo, tomaremos, para análise, a primeira acepção de *pé de moleque*: “doce consistente feito de açúcar ou rapadura com amendoim torrado. Expressões como “doce consistente feito de açúcar” e “rapadura com amendoim torrado” nos sugerem ser o *pé de moleque* uma iguaria de fabricação caseira, tradicional e extremamente popular no Brasil. O doce pé de moleque é bastante relacionado às culturas caipira e açoriana, isto é, tem uma origem na culinária de origem caipira (brasileirismo) e açoriana (lusitanismo).

No âmbito da gramática tradicional e da linguística estrutural, o composto nominal ou a locução nominal *pé de moleque*, com e sem hífen, antes e depois do Acordo Ortográfico, é tipicamente português. Diríamos, a rigor, que *pé de moleque*, grafado, antes do Acordo Ortográfico e depois do Acordo Ortográfico, traz traços lexicológicos do plebeísmo, brasileirismo e populismo.

Com a datação em 1899, pé de moleque, até 2008, grafado pé-de-moleque, é, assim como também o são as palavras e expressões do tipo “avacalhar”, “de saco cheio”, “aporrinhar”, “bunda-

suja” típicos do dialeto das classes populares no regionalismo nordestino ou dos registros distensos da fala culta na escrita literária, e tidos, frequentemente, pela comunidade falante como, vulgares ou triviais.

A motivação para a criação lexical da palavra *pé de moleque*, com ou sem hífen, também uma forma linguística própria do dialeto social da população com pouca instrução e que não faz parte do uso culto formal. Não se trata de uma palavra estigmatizada por um preconceito linguístico, mas ao se ler ou ouvir a palavra *pé de moleque* sabemos que estamos uma palavra de motivação popular.

Nos dicionários de Portugal, sob o ponto de vista lexical e semântico, traz muito, em sua macro e microestrutura, o dialetismo regional privativo do português do Brasil. Tudo isso nos levar a posular que em se tratando de lematização das entradas dos dicionários, compostos como pé de moleque e pé de negro são, tipicamente, portugueses, portanto, de natureza vernacular, passando, em geral, a ser, por essa razão, subentradas, como o que ocorre com os compostos nominais, antes hifenizados e com entrada própria, passando a ser, logo após a vigência do Acordo Ortográfico (2008), locuções nominais não hifenizadas. Diferentemente dos compostos ou locuções nominais de natureza popular, os compostos eruditos, por força do cultismo ou purismo linguístico, preservam sua autonomia de cabeça no processo de lematização.

A título de curiosidade, diríamos que *pé de moleque*, enquanto subentrada, nos atuais dicionários gerais, do lexema *pé*, exerce o papel de determinado, contendo a ideia geral do composto e se caracteriza, em se tratando de contexto linguístico, como um elemento que precede o determinante. E o que justificaria pé ser entrada e não subentrada? Cremos que o fato de ser uma palavra de origem latina.

Tomemos, por exemplo, o sentido de pé como “extremidade do membro inferior abaixo da articulação do tornozelo e terminada pelos artelhos, assentada por completo no chão, e que permite a postura vertical e o andar, tem, pois, origem no latim “*pes, pedis*”, datada do século XIII; portanto, é uma palavra caracterizada por um cultismo linguístico ou eruditismo. No caso do determinante “de moleque”, observamos, ao contrário, que a palavra moleque, datada de

1716 por Houaiss, vem do quimbundo muleke 'garoto, filho pequeno', banta, falada em Angola pelos ambundos, bantos que habitam as províncias do Bengo e Luanda, o Cuanza Norte, Malanje, o Cuanza Sul e parte do Bié, em Angola. O africanismo, entendido como qualquer fato de linguagem privativo do português de alguma das ex-colônias portuguesas na África, em contraste com o de Portugal ou do Brasil, tende a ser um pouco estigmatizado pelo olhar dos lusófonos europeus. O que estamos afirmando é que além dos critérios lexicográficos na seleção de termos para a macro e microestrutura, tende a ficar na microestrutura os termos oriundos da linguagem informal ou popular.

Para melhor compreensão do composto *pé de moleque* e de outros compostos formados a partir do lexema *pé* como “*pé de burro*”, “*pé de cabra*”, “*pé de cachorro*”, recorremos à *hipótese Sapir-Whorf*. Por esta hipótese, postularíamos que, para o caso de *pé de moleque*, a língua portuguesa traz uma infraestrutura (*pé+de+moleque*) que determinam a natureza das culturas brasileira (caipira) e lusitana (açoriana), isto é, os elementos da palavra *pé de moleque*, de motivação icônica (a forma do doce evoca a perna de um garoto da raça negra), induzem a forma das representações do sujeito falante e até mesmo as determinam profundamente.

Antes e depois do Acordo Ortográfico (2008), as palavras, formadas a partir de *pé*, por via erudita ou se formam pelo modelo da composição latina, preservaram sua autonomia de entrada própria no processo de lematização dos dicionários. Podemos supor que uma das explicações para esse fenômeno lexicográfico estaria pela ideia de que tudo aquilo que a língua portuguesa traz por herança latina, por meio do acusativo, na lexicologia, ainda com feição conservadora, sugere a linguagem escoreita, correta, sem estrangeirismos na pronúncia ou na lexicalização. É, em substância, a força do cultismo linguístico, em que o componente linguístico lexical ou morfológico é introduzido ou mantido nos dicionários, seguindo o rigor da inspiração purista na seleção das entradas dos dicionários gerais das línguas modernas ou neolatinas, como é o caso do português, espanhol ou italiano.

Veremos, a seguir, a preservação de entrada própria no processo de lematização lexicográfica, de palavras de origem erudita,

relacionadas com a palavra pé resultam, no processo de formação lexical, do elemento de composição ped(i)-, antepositivo, do lat. *pés, pèdis* 'pé (em sentido próprio e figurado)', de fecunda cognação, como podemos atestar no exemplário de palavras no Houaiss (2001), a partir do elemento antepositivo (ou mais raramente pospositivo) de composição de origem erudita (latina ou grega):

- (1) *apecil(o)*- (de a- 'privação, não' + o grego poikílos, é, on 'variado, variegado', ocorre em uns poucos cultismos do sXIX em diante): *apecilar, apécilo, apecilotérmico*;
- (2) *despach-* (do francês antigo. *despeechier* (> mod. *dépêcher*), do sXIII, que ou remonta a um latim vulgar “disimpedicare, ou é criação vernacular, antonímica de *empeechier*, pelo provençal *despachar*; em português, *despachar* documenta-se no sXV e seus derivados datam do Renascimento para cá): *despachadão, despachado, despachador, despachante, despachável, despacho*;
- (3) *empach-* (do francês antigo *empeechier* (> mod. *empêcher*), derivado do latim tardio. *impedìco, as, ávi, átum, áre* 'enlaçar, travar, prender' -, ocorre em vocábulos atestados desde o sXIV): *desempachado, desempachamento, desempachar, desempachável, desempacho*; *empachação, empachado, empachamento, empachar, empache, empacho, empachoso*;
- (4) *imped-* (do verbo latino *impediō, is, ívi, ítum, íre* (de in + *pés, pedis*) 'impedir de andar, travar; embaraçar, estorvar'; ocorre em voc. já originalmente latinos, como *impediência* e *impedimento* já em outros, introduzidos no vern. a partir do sXIV): *desimpedido, desimpedimento, desimpedir, desimpeditivo; impedância, impedição, impedido, impedidor, impediente, impedimento, impedir, impeditivo, impedor*;
- (5) *impe-* (pelo latim vulgar, ocorre em vocábulos atestados desde as origens do idioma): *desempeçado, desempear, desempecador, desempecente, desempecer, desempecido, desempecilhado, desempecilhar, desempecilho, desempecimento, desempecível, desempeço*; *empeçado 'embaraçado', empeçar 'pôr obstáculo a', empecer, empecilhado, empecilhador, empecilhar, empecilheiro, empecilho, empecimento, empecível, empecivo, empeço 'empecilho'*;

- (6) *Pede* (pospositivo, do latim *pes, pèdis* 'pé', em cultismos adjetivos (muitos, substantivos.) do universo literário e, em especial, das ciências naturais, a partir do sXVII (bípede): acrípede, alípede, alternípede, ambulípede, anelípede, anguípede, anomalípede, atrípede, barbípede, bípede, brevípede, caprípede, celerípede, centípede, cianípede, cirrípede, cornípede, crassípede, curvípede, equinípede, equípede, falcípede, fissípede, flabelípede, flavípede, flexípede, fossípede, fulvípede, fusípede, gracilípede, ingnípede, lamelípede, latípede, levípede, longípede, maxilípede, milípede, molípede, múltípede, nigrípede, nudípede, palmípede, pilípede, pinípede, podicípede, quadricípede, remípede, retípede, rubrípede, serrípede, solípede, sonípede, tarsípede, tenuípede, unípede, vagípede, velocípede;
- (7) *peciol(i)-* (do grego *poikílos*, é, on 'variado, variegado'; ocorre em cultismos, em geral das biociências, preferentemente da área da zoologia, do sXIX em diante): pecilandria, pecilante, pé-cile/pécilo, pecília, pecílico, peciliídeo, pecilócero, pecilocítaro, pecilócito, pecilocitose, pecilocloro, pecilocromático, pecilocrômico, pecilocromo, peciloderma/pecilodermo, peciloderme, pecilodermia, pecilógalo, peciloginia, pecilogonia, pecilômetro, pecilopirita, pecilópode, peciloscito, pecilotermia, pecilotérmi-co, pecilotermo;
- (8) *pedat(i)-* (do latim *pedátus*, a, um 'que tem pés'; ocorre em eruditismos da nomenclatura botânica, do sXIX em diante): pedatífido, pedatífido, pedatilobado, pedatílobo, pedatinérveo, pedatipartido, pedatissecto, pedato;
- (9) *pedestr-* (do latim *pedester*, tris, tre ou pedestris, e 'que vai a pé, pedestre, que está em pé; de infantaria; que é feito em terra; prosaico'; ocorre no voc. pedestre (em curso na língua desde o sXVI) e em cultismos do sXIX em diante): pedestriácea, pedestrianismo, pedestrianista e pedestriano;
- (10) *Pedi(o)-* (do grego *pedíon*, ou 'planície, plano, planta do pé'; ocorre em vocábulos formados no próprio grego, como pediônomo (pedionómos), e em cultismos do sXIX em diante): pedi-algia, pediálgico, pedionalgia, pedionálgico, pedionite, pedionomídeo, pediopatia, pediornito;

- (11) *pedicel(i)-* (do latim *pedicellus* 'pezinho'; ocorre em cultismos, em geral da nomenclatura botânica e zoológica, do sXIX em diante): apedichelado; pedicel, pedicela, pedicelado, pedicelária, pedicelário, pediceláster, pedicelasterídeo, pediceliforme, pedicelina, pedicelínea, pedicelinídeo, pedicelinópsis, pedicelo, pedicélula, pedicélulo;
- (12) *pedicul-* (do latim *pediculus*, i 'pezinho', ocorrente em cultismos das biociências, do sXIX em diante, p. exemplo): pedicular 'relativo a pedículo', pediculização, pediculizado, pediculizar, pedículo, pedículo-laminar;
- (13) *Pedil(o)-* (do grego *pédilon*, ou 'calçado, sapato'; ocorre em cultismos da terminologia botânica e zoológica, do sXIX em diante): pedilanto, pedilóforo, pedilônia;
- (14) *peduncul-* (do latim *pedunculus*, i 'pedúnculo, haste de uma folha', dim. de pés, *pèdis* 'pé', que 1); ocorre em cultismos da terminologia botânica, do sXIX em diante): pedunculado, peduncular, pedunculiano, pedúnculo, pedunculoso.

4. Pé de moleque: cognição e lexicologia

A questão da composição é um das categorias centrais da linguística cognitiva. Alias, quando o lexicógrafo transforma, por exemplo, no processo de lematização, o composto nominal pé-de-moleque, com hífen e com entrada própria, em locução nominal pé de moleque, portanto, fazendo a conversão de composto justaposto para uma unidade fraseológica do tipo locução, procede assim com base no princípio da composicionalidade ou na análise composicional do léxico, com base em aportes da Semântica e da Linguística Cognitiva.

Quando dizemos que pé de moleque é um tipo regional de doce ou bolo ou, ainda um tipo de calçamento, distanciando seu significado do sentido literal que os seus componentes sugerem (pé/moleque), este significado baseia-se no princípio da não composicionalidade, caracterizado, como bem define Frank Neveu (2008), “por uma opacidade semântica que varia principalmente em função do grau de cristalização das expressões e pelas restrições sintáticas”

(p. 74). Como se trata de um composto, diríamos que essas restrições a que Neveu faz referência são, na verdade, princípios da ordem ou sequencialidade do sintagma nominal.

A linguista Nicole Delbecque, em seu *Linguística Cognitiva*: compreender como funciona a linguagem(2008), afirma que, na estrutura interna dos compostos nominais, por exemplo, há uma estreita dependência do significado de base das diferentes classes de palavras que se combinam. Uma palavra como pé de moleque, nesse caso, denotaria algo de caráter estável, por oposição, por exemplo, numa frase como fazer finca-pé, que nos sugere “manter-se firme em resolução, em opinião; fincar-se, obstinar-se, teimar”, que evocaria coisa menos estável.

Com base ainda nas postulações cognitivistas de Nicole Delbecque, diríamos que no grupo dos compostos nominais, entre os quais podemos encontrar como palavras como pé de moleque ou pé de negro, ambos, iguarias, toda uma espécie de relações semânticas entre os dois componentes, indicando o princípio de iconicidade observado no estabelecimento de “certa semelhança entre a forma do enunciado e aquilo que ele representa” (DELBECQUE, 2008, p. 26).

Esse princípio de iconicidade se manifesta ainda, do ponto de vista cognitivo, através de três outros princípios de estruturação da linguagem: (a) princípio da ordem linear, onde observamos, no caso de pé de moleque, com ou sem hífen, a disposição linear dos componentes no interior do vocábulo (pé + de + moleque); (b) princípio da distância, em que pé de moleque, com ou sem hífen, pode ser flexionado pés de moleque, a partir do que entendemos como sendo um elo conceitual. Nesse caso, se o plural fosse pé de moleques ou pés de moleques, estaríamos, a rigor falando de perna de garotos negros ou pernas de garotos negros e não do doce e, por último, (c) princípio de quantidade, em que, para o caso de pé de moleque, com ou sem hífen, tem três acepções: doce, bolo e calçamento isto é, uma grande quantidade de forma é associada a uma grande qualidade de significado. No levantamento feito na entrada de pé, em Houaiss (2009), encontramos 23 acepções (por exemplo, em domínios relacionados com anatomia botânica, construção, geometria, artes gráficas, metrologia, versificação, decoração, anatomia zoológica), mas quando diante da lista de locuções ou unidades fraseológicas o nú-

mero de ocorrência salta para, pelo menos, 118 expressões fixas. Vejamos os quadros comparativos de entradas e subentradas antes e depois do Acordo Ortográfico:

71 COMPOSTOS	
Pé-de-alferes	Pé-de-negro
Pé-de-altar	Pé-de-oiro
Pé-de-amigo	Pé-de-ouro
Pé-de-anjo	Pé-de-ouvido
Pé-de-atleta	Pé-de-papagaio
Pé-de-banco	Pé-de-parede
Pé-de-bezerro	Pé-de-pato
Pé-de-bode	Pé-de-pau
Pé-de-boi	Pé-de-pavão
Pé-de-briga	Pé-de-peia
Pé-de-burrinho	Pé-de-perdiz
Pé-de-burro	Pé-de-poeira
Pé-de-cachorro	Pé-de-pomba
Pé-de-cana	Pé-de-pombo
Pé-de-carneiro	Pé-de-rabo
Pé-de-carneiro	Pé-de-rola
Pé-de-cavalo	Pé-de-serrense
Pé-de-chinelo	Pé-de-valsa
Pé-de-chumbo	Pé-de-vento
pé-de-elefante	Pé-direito
Pé-de-escada	Pé-duro
Pé-de-galinha	Pê-e
Pé-de-galinha-verdadeiro	Pê-e
Pé-de-galo	Pê-eme
Pé-de-gancho	Pé-encarnado
Pé-de-garrafa	Pé-fresco
Pé-de-gato	Pé-frio
pé-de-lebre	Pé-lavado
Pé-de-lobo	Pé-leve
pé-de-lugar	Pé-na-cova
Pé-de-macaco	Pé-no-chão
Pé-de-meia	Pé-quebrado
Pé-de-mesa	Pé-quente
Pé-de-moleque	Pé-rachado
Pé-de-mosca	Pé-rapado
Pés-de-cabra	

Quadro i -

Compostos com pé, hifenizados, antes do acordo ortográfico (Houaiss, 2001)

19 entradas	pé-atrás
	pé-cascudo
	pé-d'água
	pé-de-bezerro
	pé-de-boi
	pé-de-cabra

	pé-de-chumbo
	pé-de-galinha
	pé-de-galo
	pé-de-gato
	pé-de-meia
	pé-de-pau
	pé-direito
	pé-encarnado
	pé-frio

Quadro ii -

Compostos com pé, hifenizados, depois do acordo ortográfico (Houaiss, 2009)

a pé	pé cavo
a pé de	pé chato
a pé de galo	pé de alferes
a pé firme ou quedo	pé de altar
abrir no pé	pé de amigo
ao pé da letra	pé de anjo
ao pé de	pé de árvore
ao pé do ouvido	pé de arvoredor
apertar o pé	pé de atleta
bater (o) pé	pé de banco
botar o pé na fôrma	pé de bode
botar o pé no mundo	pé de boi
cair de pé	pé de briga
com o pé atrás	pé de burro
com o pé direito	pé de cabra
com o pé esquerdo	pé de cachorro
com o pé no estribo	pé de cana
com pés de lâ	pé de carneiro
com pés de ladrão	pé de chinelo
com um pé nas costas	pé de chumbo
dar no pé	pé de escada
dar pé	pé de galinha
de pé	pé de gancho
de pé atrás	pé de garrafa
de pé quebrado	pé de mato
de quatro pés	pé de mesa
dez pés em quadrão	pé de pato
do pé para a mão	pé de pau
em pé	pé de pavão
em pé de guerra	pé de peia
em pé de igualdade	pé de poeira
em pés de lâ	pé de rabo

encher o pé	pé de valsa
encostado ao pé da embaúba	pé de vento
estar com o pé na cova	pé equino
fazer pé atrás	pé na cova
fazer pé de alferes a	pé na tábuia
ficar no pé de (alguém)	pé no chão
ir aos pés	pé torto
ir e vir num pé só	pé valgo
ir num pé e vir no outro	pé varo
ir num pé e voltar no outro	pegar no pé
ir num pé só	pegar pelo pé
jurar de pés juntos	perder (o) pé
lamber os pés de	pés de lebre
largar do pé de	pés e pelos
meter o pé (em)	pés no chão
meter o pé no atoleiro	pisar no pé
meter o pé no lodo	sofrer que só pé de cego
meter o pé no mundo	ter os pés fincados na terra
meter os pés em	ter os pés na terra
meter os pés pelas mãos	ter os pés no chão
não arredar pé	ter pé
não chegar aos pés de	ter um pé na cova
negar a pés juntos	tirar o pé da lama
passar o pé adiante da mão	tirar o pé do lodo
pé ambulacrário	tomar pé
pé ante pé	tomar pé em ou de
pé calcâneo	um pé lá, outro cá

Quadro iii -

Compostos com pé, sem hífen, depois do acordo ortográfico(Houaiss, 2009)

5. *Pé de moleque: de composto à locução nominal*

Para uma discussão linguística sobre pé de moleque, postulá-riamos, com base em Émile Benveniste, em *Problemas de linguística geral* (2006), que, por meio da sinapsia, houve, por força das novas bases do Acordo Ortográfico, a transformação ou gramaticalização do composto pé-de-moleque, nominal, justaposto e hifenizado, em locução nominal, grafado sem hífen. Para Émile Benveniste, palavras compostas como pé de moleque, pé de negro, pé de cachorro, pé de cabra, entre tantas, presentes na língua portuguesa, caracterizam-se por sua polilexicalidade não unida no plano formal, o que nos leva a supor que a supressão do hífen em palavras acima referidas, não in-

terferiu na sua idiomaticidade, cristalização e na sua não composicionalidade semântica.

Como vimos, anteriormente, a palavra *pé de moleque*, com ou sem hífen, respectivamente, antes ou depois do Acordo Ortográfico (2008), é classificada pelos gramáticos como um composto nominal, formado por dois radicais, por meio da justaposição. O normativismo vê, na composição de pé de moleque, uma “união, em uma só palavra com significado independente, de palavras distintas que conservam, cada uma, sua integridade fonética”. Para os ortógrafos do Acordo Ortográfico (2008), lexicógrafos da Academia Brasileira de Letras e os dicionaristas do Instituto Houaiss de Lexicografia, ao contrário dos gramáticos, pé de moleque, depois de obedecidas as bases do Acordo na formação das palavras, é, com a perda do hífen, uma unidade fraseológica do tipo locução nominal.

Não é, todavia, uma questão fácil de ser solucionada ou esclarecida. Até aqui temos feito um esforço para dirimir esta dicotomia: composto X locução, sem que isso, claro, afete as acepções tradicionalmente à atribuídas à palavra *pé de moleque*. Certo é que *pé de moleque* é, na longa tradição das gramáticas perspectivas, uma palavra classificada como composto nominal. Hoje, classificá-la como locução nominal não traz implicações semânticas, mas traz discrepância ou divergência na estruturação dos dicionários gerais, especialmente em se tratando de suas macro e microestrutura, portanto, traz repercussões lexicográficas.

Explico melhor: Como composto nominal, antes do Acordo Ortográfico, *pé-de-moleque*, com o diacrítico hífen, usado para unir os elementos de palavras compostas, tinha entrada própria no Dicionário de Houaiss (2001). Dizer que tinha entrada própria significa que pé de moleque abria um verbete nos dicionários gerais, verdadeiramente, uma unidade léxica ou cabeça. Isso acontecia com outras dezenas de palavras, conforme demonstraremos em quadro mais adiante. Portanto, pé-de-moleque se enquadrava, no dicionário de Houaiss, como entrada pertencente a uma estrutura ordenada de todas as entradas (*nominata*). Pé-de-moleque, enfim, fazia parte de um item na relação de entradas de Houaiss.

Depois do Acordo Ortográfico, *pé de moleque*, sem hífen, passa a ser subentrada da cabeça pé, conforme podemos atestar em Houaiss (2009). Em quem, então, se respaldar para a mudança classificação de pé de moleque e de outras com a mesma forma de composição lexical? Tentaremos, ao longo deste artigo, responder a esta questão, daí, vez por outra voltarmos a essa problemática lexicográfica. Pé de moleque passou a fazer parte da microestrutura do dicionário, entendida aqui como item pertencente a estrutura interna da unidade básica de referência (o verbete pé).

O processo de lematização de pé-de-moleque, com hífen, pertencente à macroestrutura de Houaiss à forma pé de moleque, sem hífen, pertencente à microestrutura do referido dicionário, apaga uma série de informações, conforme observar nos quadros comparativos a seguir:

ENTRADA	
Pé-de-moleque (HOUAISS, 2001, p. 2163)	
Microestrutura	1. Datação: 1.1. Ano: 1899 1.2. Fonte: CF 2. Acepções: 2.1. Morfologia: substantivo masculino 2.1.1. Rubrica: culinária. 2.1.1.1. Regionalismo: 2.1.1.1.1. Brasil: doce consistente feito de açúcar ou rapadura com amendoim torrado. 2.1.1.1.1.1. Nordeste do Brasil: bolo feito de mandioca, fubá, coco e açúcar 2.1.1.1.2. Angola: amendoim torrado, descascado e triturado posto em calda de açúcar temperada com erva-doce até o ponto de cortar; feito em torrões (colocados em cartuchos cônicos) ou placas triangulares ou retangulares 2.2. Regionalismo: 2.2.1. Minas Gerais, Centro-Oeste do Brasil. calçamento de rua com pedras irregulares de tamanhos diversos 3. Gramática 3.1. Plural: pés-de-moleque

Quadro iv – O lexema pé-de-moleque, com hífen, antes do acordo ortográfico (HOUAISS, 2001)

ENTRADA	
PÉ: substantivo masculino: 1Rubrica: anatomia humana.extremidade do membro inferior abaixo da articulação do tornozelo e terminada pelos artelhos, assentada por completo no chão, e que permite a postura vertical e o andar Datação: século XIII. Etimologia: lat. pes,pèdis 'pé'	
SUBENTRADA	
Pé de moleque (HOUAISS: 2009, p. 1453)	
Microestrutura	1. Datação: Ø 1.1. Ano: Ø 1.2. Fonte: Ø 2. Acepções: 2.1. Morfologia: Ø 2.1.1. Rubrica: culinária. 2.1.1.1. Regionalismo: 2.1.1.1.1. Brasil: doce consistente feito de açúcar ou rapadura com amendoim torrado. 2.1.1.1.1.1. Nordeste do Brasil: bolo feito de mandioca, fubá, coco e açúcar 2.1.1.1.2. Angola: amendoim torrado, descascado e triturado posto em calda de açúcar temperada com erva-doce até o ponto de cortar; feito em torrões (colocados em cartuchos cónicos) ou placas triangulares ou retangulares 2.2. Regionalismo: 2.1.2. Minas Gerais, Centro-Oeste do Brasil. calçamento de rua com pedras irregulares de tamanhos diversos 3. Gramática: Ø 3.1. Plural: Ø

Quadro v –
o lexema pé de moleque, sem hífen, depois do acordo ortográfico (Houaiss, 2009)

6. *Pé de moleque: posicionamento de linguistas*

A título de visão crítica tomada por nós durante a elaboração deste artigo, vamos ilustrar nosso trabalho com posicionamentos de um linguista europeu, de um filólogo brasileiro e de dois fraseólogos da Espanha sobre o que pensam a respeito do impacto do Acordo Ortográfico na estruturação dos dicionários. Pé-de-moleque, antes do Acordo Ortográfico, com status de entrada na macroestrutura do Dicionário de Houaiss, na edição de 2001. Agora, depois do Acordo Ortográfico, *pé de moleque*, sem hífen, como subentrada na edição de 2009.

6.1. Linguista Carlos Rocha (Portugal):

A palavra que se escrevia pé-de-moleque passa a escrever-se sem hífen, pé de moleque, segundo a Base XVI do Acordo Ortográfico de 1990, como aliás se pode verificar pela respectiva entrada, não hifenizada, da 5.^a edição do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) da Academia Brasileira de Letras. A perda do hífen não significa que pé de moleque deixe de ser um composto, porque o fato de lhe ser atribuída entrada no VOLP significa que a forma é reconhecida como unidade vocabular autônoma.

6.2. Filólogo José Pereira da Silva (Brasil):

Interessante sua observação, relativamente à questão de lexicografia e lexicologia. Trata-se de uma questão ainda não decidida pelos linguistas, que têm opiniões divergentes ou imprecisas sobre a delimitação precisa do que seria palavra composta ou locução. No caso da ortografia (com ou sem hífen), só se fala das palavras compostas, porque as locuções, naturalmente, não são hifenizadas. As palavras compostas que são ligadas por conectivo (preposição ou conjunção) dispensam o hífen, naturalmente, porque esse conectivo já é suficiente ligação entre os dois termos e não precisam de um "traço de união", com as devidas exceções, como é o caso dos termos relativos à fauna e à flora (à botânica e à zoologia). O assunto carece de uma reflexão mais amadurecida para que os linguistas e filólogos (lexicólogos e lexicógrafos) consigam chegar a uma definição segura que delimite a distinção entre palavra composta e locução.

6.3. Fraseólogo Mario Garcia-Page Saez (Espanha):

Si pé de moleque es un 'dulce', yo lo interpreto como compuesto nominal (así lo mantengo en mi libro de fraseología); en español hay casos parecidos: tocino de cielo y brazo de gitano, que también son dulces. Cuando un grupo nominal como éstos designa un objeto físico, yo lo analizo como compuesto (también otros autores, y gran parte de la tradición); pero hay autores que los describen como locuciones nominales, como es el caso de la Real Academia en su Nueva gramática de la lengua española (2009).

6.4. Fraseóloga Carmen Mellado Blanco (Espanha)

En cuanto a la cuestión que planteas sobre si unidades del tipo "tocinillo de cielo" o "brazo de gitano", si son compuestos sintagmáticos o fraseologismos nominales, la mayoría de los autores opina que son com-

puestos sintagmáticos puesto que tienen un referente denotativo, es decir, se trata de una nomenclatura compuesta, pero no son fraseologismos porque tienen una referencia extralingüística denotativa. Lo mismo sucede con términos como "caballito de mar", "hombre rana", etc., no hay otra manera de denominar los objetos de la realidad externa si no es mediante estos términos. En cambio, cuando yo digo: "de todo corazón" es un fraseologismo adverbial que constituye una alternativa expresiva al adverbio monolexemático "sinceramente". Los compuestos sintagmáticos no son, para que nos entendamos, alternativa de nada, sino que sirven para denominar. No sé si te ha quedado claro. Tengo escrito un artículo sobre esto pero en alemán, o sea que no te va a servir de mucho, pero la mayoría de los fraseólogos es de esta opinión.

7. Considerações finais

Podemos afirmar que o Acordo Ortográfico, promulgado, em 2008, pelo governo brasileiro, trouxe importantes repercussões na elaboração dos dicionários gerais. Como composto nominal, observamos que as principais características de pé de moleque eram: (a) Realização gráfica através de ligação com um separador (um espaço ou um hífen; (b) Contém dois ou mais morfemas léxicos (unidade significativa); (c) Variação (aleatória) em um mesmo estágio da língua (sincronia); (d) Formação resultante da polilexicalidade (sinapsia); (e) Cristalização; (f) Neutralização das propriedades combinatórias das unidades constituintes e (g) Não composicionalidade do sentido.

Registramos, depois do Acordo Ortográfico (2008), as seguintes características para pé de moleque, sem hífen, com locução nominal: (a) Unidade polilexical do tipo sintagmático; (b) Constituintes não objeto de uma atualização separada; (c) Anuncia um conceito autônomo; (d) Bloqueio das propriedades combinatórias e transformacionais e (e) Não composicionalidade de sentido.

A partir do conceito de composição em Benveniste (2006), verificamos que, pelo processo de *sinapsia*, a palavra *pé de moleque* e outras congêneres, antes e depois do Acordo Ortográfico, passaram a apresentar os seguintes traços sinápticos: (a) Depois do Acordo Ortográfico, no caso de *pé de moleque*, verificamos a persistência do traço sintagmático verificado na ligação entre os componentes (pé+de-moleque); (b) A permanência, depois da reforma ortográfica,

do emprego de juntores para esse efeito, sobretudo as preposições *DE* e *A* ; (c) A permanência, por princípio de natureza cognitiva, da ordem determinado + determinante dos membros (pé/ de+moleque, onde pé é determinado e de+moleque, o determinante); (d) Pé, por força do processo de sinapsia, caracteriza-se por sua forma lexical plena, e a livre escolha de qualquer substantivo ou adjetivo (pé de cabra, *em pé de guerra*, *ir num pé e voltar no outro etc.*); (e) Como subentrada, pé de moleque não traz artigo antes do determinante (pé de moleque); (f) Possibilidade de expansão de um ou outro membro (pés de moleque ou os pés de moleque) e (g) Caráter único e constante do significado: doce, bolo ou calçamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 2006.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Análise de dois dicionários gerais do português brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. In: *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, volume II. Campo Grande: UFMS, 2004, p. 185-200.

_____. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de.; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, volume I. Campo Grande: UFMS, 1998, p. 129-142.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *DECRETO Nº 6.585, DE 29 DE SETEMBRO DE 2008*: Dispõe sobre a execução do Segundo Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em São Tomé, em 25 de julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6585.htm

_____. *DECRETO Nº 6.586, DE 29 DE SETEMBRO DE 2008.* Dispõe sobre a implementação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6586.htm

_____. *DECRETO Nº 6.584, DE 29 DE SETEMBRO DE 2008.* Promulga o Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Praia, em 17 de julho de 1998. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/_decretos2008.htm

_____. *DECRETO Nº 6.583, DE 29 DE SETEMBRO DE 2008.* Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm

CÂMARA JR., J. Matoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASTILLO-CARBALLO, M^a Auxiliadora. El concepto de unidad fraseológica. In: *Revista de Lexicografía*, Volumen IV, 1997-1998, p. 67-79. Disponível em:
http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/5415/1/RL_4-4.pdf

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática de base*. 3. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1982.

DELBECQUE, Nicole. *Linguística cognitiva: compreender como funciona a linguagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

DICIONÁRIO escolar da língua portuguesa (com a nova ortografia da língua portuguesa). Academia Brasileira de Letras. 2. ed. São Paulo: CEN, 2008.

DUBOIS, Jean et ali. (Org.). *Dicionário de linguística*. Direção e coordenação geral de tradução de Izidoro Blikstein et ali. São Paulo: Cultrix, 1993.

FERNÁNDEZ, Dolores Azorín. La investigación sobre el uso del diccionario em el âmbito escolar. In: ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologi-*

a, volume III. Campo Grande: UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007, p. 169-191.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GONÇALVES, Maria Filomena. *As ideias ortográficas em Portugal*: de Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734-1911). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HAENSCH, G et alii. *La lexicografía*: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Elaboração do Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. [com a nova ortografia da língua portuguesa]

_____. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Elaboração do Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume III. Campo Grande: UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

KRIEGER, Maria da Graça. Lexicografia: o léxico no dicionário. In SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 158-171.

MATEUS, Maria Helena Mira; XAVIER, Maria Francisca (Orgs.). *Dicionário de termos linguísticos*. Lisboa: Cosmos, 1992. [Versão eletrônica gentilmente cedida pela autora a Vicente Martins]

MIRANDA, Félix Bigueño. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume III. Campo Grande: UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007, p. 261-272.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. Tradição lexicográfica em língua portuguesa: Bluteau, Morais e Vieira. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de.; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.).

As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume I. Campo Grande: UFMS, 1998, p. 151-157.

NEVEU, Franck. *Dicionário de ciências da linguagem*. Tradução de Albertina cunha e José Antunes Nunes. Petrópolis: Vozes, 2008.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática expositiva: curso superior*. 102. ed. São Paulo: CEN, 1957.

PORTO DAPENA, José-Álvaro. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Gredos, 2002.

RANCHHOD, Elisabete Marques. *O lugar das expressões 'fixas' na gramática do português*. Disponível em:
<http://label.ist.utl.pt/publications/docs/LEFnGP.pdf>

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SILVA, Maria Cristina Parreira da. Para uma tipologia geral de obras lexicográficas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, volume III. Campo Grande: UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007, p. 283-293.

STREHLER, René G. As marcas de uso nos dicionários. In OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, volume I. Campo Grande: UFMS, 1998, p. 169-178.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2006.

VOCABULÁRIO ortográfico da língua portuguesa. Academia Brasileira de Letras. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE ACENTUAÇÃO GRÁFICA

Juliana Pereira dos Santos (UFF)
julijuba@gmail.com

**A questão da gramática é, no Brasil, tão
importante como a questão do café**

(João Ribeiro)

1. Introdução

Esta monografia quer sugerir uma proposta de metodologia para o ensino de acentuação gráfica de acordo com a nova ortografia aprovada em 1990 pela Academia das Ciências de Lisboa, Academia Brasileira de Letras e delegações lusoafricanas, com a adesão da delegação de observadores da Galícia/Galiza.

É importante assinalar que tal acordo ortográfico da língua portuguesa, cumpre seu período de transição, e passará a vigorar definitivamente no Brasil e nos países da CPLP (Comunidade de países de Língua Portuguesa) em 31 de dezembro de 2012.

No entanto, parece prevalecer um movimento nacional de resistência a tal mudança, ou, em muitos casos, a presença de críticas mal fundadas à adoção do Acordo Ortográfico, por aqueles que supõem que a unificação nada veio a contribuir para uma melhor transmissão e compreensão dos conjuntos de normas convencionais ortográficas da Língua portuguesa.

Nessa perspectiva convém tecer um comentário sobre os vieses editorial e pedagógico do novo Acordo Ortográfico. Em relação ao primeiro, entendemos que não houve mudança significativa, já que se estima que apenas 0,5% das palavras da grafia brasileira foram modificadas, com destaque para os diacríticos que foram prescindidos da grafia com o intuito de simplificar a escrita do falante de língua portuguesa.

Em relação ao segundo, acreditamos que o acordo contribuiu qualitativamente para o ensino e aprendizagem das regras que constituem as normas convencionais da ortografia portuguesa. Ao privilegiar o funcionamento e a tendência natural da língua, o ensino e a compreensão do sistema ortográfico, em uma perspectiva “molar” de organização dos conteúdos, ficou mais simples, coerente e rentável.

Entendemos que, não somente o Novo Acordo Ortográfico veio contribuir para o ensino de língua materna, por defender uma simplificação no sistema ortográfico tendo em vista os inúmeros casos de *divergência e oscilação no espaço lusófono* (BECHARA, 2009, p. 29), mas principalmente propor que as palavras sejam escritas de uma só maneira, respeitando, obviamente o princípio que rege toda a língua viva: a unidade na diversidade.

Não obstante, cabe destacar, que este é um importante passo para a história de nossa língua, e, que o novo Acordo Ortográfico constitui decreto – lei aprovado pela Assembleia da República, nos termos dos artigos 164º e 169º da Constituição, destarte, todos os falantes da Língua portuguesa precisarão escrever segundo essa lei, que persistirá, pelo menos, por três gerações, vide o último acordo ortográfico que durou sessenta anos.

Neste sentido, percebemos a importância de se estudar uma nova abordagem metodológica para o ensino de acentuação gráfica, segundo as bases que tratam desse assunto no texto do Novo Acordo. Sabemos que todos os homens de bem deverão cumprir esta lei e para tal elaboramos um estudo que, ao invés de alijar o cidadão dos conteúdos contemplados no texto oficial do acordo, busca, de uma maneira didática e simplificada, levar o usuário da língua a uma melhor compreensão desse texto, sem, contudo desvirtuar a lição do texto oficial.

Uma das intenções do ensino “molar”, ao fornecer um sistema que possibilita ao leitor/usuário da língua penetrar e compreender o texto do novo acordo, bem como os textos provenientes das gramáticas prescritivas, é criar em textos sem “eira nem beiras” pontos de entrada, fuga e de circulação, para que o leitor – cidadão comum ou profissional da linguagem – não se sinta isento ou apartado do seu direito de compreensão e interpretação dos fatos que cercam sua língua.

Embora saibamos que se trata de um texto oficial, de caráter legal e que, portanto deve apresentar um aspecto estrutural formal, acreditamos que o ensino de língua portuguesa, destinado às pessoas comuns, não especialistas e que desejam escrever de acordo com o novo sistema, precisará, para melhor orientar o leitor, de uma disposição técnica mais inteligível, didática e rentável.

Essa tríade constitui o principal objetivo alvitado neste trabalho, ao propormos uma nova metodologia para o ensino de acentuação gráfica de acordo com as regras do texto oficial do novo Acordo Ortográfico estamos sugerindo uma mudança de atitude.

Uma das características dessa atitude é a intervenção pedagógica, e como já foi esclarecido nos parágrafos anteriores, pretendemos, assim como um elucidário o faz, criar e estabelecer “eiras e beiras” em textos que antes poderiam parecer impenetráveis, ininteligíveis e inexplorados.

No bojo dessa intervenção pedagógica está também uma proposta de mudança e alteração da estrutura de textos científicos quando estes estão destinados ao público em geral. Estudos apontam que textos científicos, como por exemplo, as bulas dos remédios vendidos no país, são incompletos e excessivamente técnicos para o público leigo.

Para elucidarmos o que queremos dizer através do nosso exemplo discorreremos brevemente sobre a história de mudança e adaptação textual que sofreram os textos das bulas, para mostrar que o texto sobre as bases do acordo ortográfico precisa deste mesmo tipo de intervenção que chamaremos de intervenção didática, quando ele se destinar ao público geral.

A ANVISA (Agência Nacional de vigilância Sanitária), para tornar os textos mais acessíveis aos pacientes, através de uma resolução pública determinou que a linguagem das *bulas* de remédio fosse mais didática e acessível, sem termos técnicos, para isso criou dois tipos *de bulas*: uma direcionada aos pacientes e outra destinada aos profissionais de saúde.

O chefe da unidade de farmacovigilância da Anvisa, Murilo Freitas Dias justificou que "não há razão para usar tantos termos téc-

nicos. Queremos que a informação seja acessível e útil para os pacientes".

Essa premissa representa um dos aspectos da proposta de um estudo “molar” dos conteúdos em geral: tornar a linguagem de textos científicos que abordam aspectos gramaticais em geral e o ensino de acentuação gráfica em particular mais acessível e útil para os usuários de língua portuguesa.

Portanto, entendemos neste âmbito que, escolher uma metodologia para a transmissão de conteúdos de uma determinada disciplina implica, primeiramente, assumir uma determinada atitude perante o ensino.

Nessa perspectiva consideraremos, pelos menos, duas atitudes possíveis: a atitude molar - uma nova proposta para a organização de conteúdos – e a atitude molecular – organização tradicional dos conteúdos. Essas nomenclaturas, empregadas em seu sentido metafórico, foram retiradas de Silva: “Atitude MOLAR X atitude MOLECULAR: duas formas de organizar conteúdos em geral” <http://www.profmauriciodasilva.pro.br/pdf/MOLAR_MOLECULAR_COMPLETO.pdf>.

Para realizarmos nossa proposta, no capítulo 1(um) procuraremos esboçar, ainda que sumariamente, algumas considerações sobre a história da ortografia portuguesa, no capítulo 2 (dois) trataremos do acento em português e no capítulo 3(três) cotejaremos o texto oficial do acordo ortográfico sobre acentuação gráfica com o referido texto de Silva (2009) que também aborda tal assunto.

Para tanto, utilizaremos como *corpus* de análise, as bases VII-I, IX, X e XI do texto oficial do acordo ortográfico dos países lusófonos e os livros *O novo acordo ortográfico da língua portuguesa e quejandos* (SILVA, 2009), *O fio da meada* (SILVA, 2007) e o artigo “Atitude Molar x Atitude molecular: duas formas de organizar conteúdos em geral”, disponível em www.profmauriciodasilva.pro.br.

2. Justificativa

Muito se tem discutido a respeito do ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa sem, entretanto, uma real e efetiva mu-

dança dentro da sala de aula. Há quem defenda que o professor de Português deva deixar de lado as discussões que envolvam aspectos gramaticais e trabalhar com seus alunos somente as atividades de leitura e produção de texto.

Neste contexto, dois caminhos, pelo menos, apresentam-se diante desta perspectiva: não ensinar gramática, enfatizando exclusivamente a leitura e a produção; ou ensinar gramática de um modo reflexivo, oferecendo ao aluno o contato com variados tipos de textos e levando-o a refletir sobre fatos da língua (TERRA, 2001).

Ora, se pensarmos que a sociedade em que vivemos é letrada, não podemos sonegar ao aluno a oportunidade de conhecer as diversas formas de comunicação escrita, discutir sua eficácia e levá-lo a expressar-se competentemente nas diversas situações que a vida apresenta. O papel da escola, no ensino da gramática é, evidentemente, aprimorar a capacidade de articulação do pensamento do aluno e discutir e evidenciar as relações gramaticais, oferecendo novas possibilidades de expressão.

Não basta, para isso, apresentar conceitos prontos e uma série de exercícios de fixação, pois o trabalho tornar-se-á enfadonho e a atividade desinteressante, “matando”, em princípio, a tarefa que se propõe.

Entre os problemas do ensino da língua padrão no ensino fundamental e médio avulta o da ortografia, com atenção para o ensino/aprendizagem das regras de acentuação gráfica.

Já é sabido por muitos que o novo acordo ortográfico está em vigor e que este pressupõe mudanças, mesmo que mínimas, na grafia padrão. Trabalhar essas inovações sem promover o desinteresse e a repulsa dos alunos é uma das discussões que o presente projeto se propõe a resolver.

Assim a concepção aqui adotada considera o ensino/aprendizagem da língua, na escola, como resultante da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. Com relação a este último, a ideia é de que deve ser contínuo, pois se espera que os alunos adquiram uma competência em relação à linguagem até alcançarem o grau de letramento necessário para que possam se sentir, realmente, cidadãos e falantes competentes de sua língua materna.

Dessa forma, mais do que ensinar aos alunos imposições de regras clássicas da gramática normativa, procura-se organizar tais conteúdos de maneira objetiva e prática favorecendo o trabalho da língua portuguesa em sala de aula, com destaque aos aspectos que precisam ser organizados em função das necessidades apresentadas no momento de produção de língua oral e escrita.

Se entendermos que a gramática pode ser um dos meios pelos quais nossos alunos crescerão e se libertarão intelectualmente, será necessário defender uma proposta pedagógica que, certamente, abre um amplo campo de possibilidades, pois aproxima as motivações e questionamentos sobre os usos e desusos da língua e da escrita mais relevantes socialmente.

Envolvidos em uma proposta dessa natureza, alunos e professores são incitados a estabelecer um projeto de construção de conhecimento ou intervenção, definindo pressupostos e conceitos esperados e um plano para chegar até eles. Essa é uma das propostas alviadas, no presente estudo, no que tange o método molar de organização dos conteúdos.

3. Objetivos

Considerando a prática educacional de Língua portuguesa vigente e os dados alarmantes do indicador de Alfabetismo Funcional que revelam que 74.% dos brasileiros adultos não conseguem ler textos longos, relacionar informações, encadear ideias e comparar diferentes materiais escritos, têm-se como principais objetivos:

Criar em sala de aula situações propícias para usos e registros diversificados e utilizar, em todos os níveis, exercícios de expressão escrita e falada;

Melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, tanto nas situações de comunicação oral quanto nas de escrita, na apropriação e reflexão dos vários assuntos gramaticais, com ênfase nas regras de acentuação gráfica;

Utilizar uma nova proposta metodológica, a proposta Molar de organização de conteúdos, para levar o aluno a reter o que estuda.

4. Metodologia

Tal monografia tem por finalidade encontrar formas diferenciadas e inovadoras na aplicação dos conceitos gramaticais referentes às normas de acentuação gráfica - nos ensinamentos fundamental e médio - a partir da exploração e comparação de tipos diversificados de textos, priorizando uma abordagem da norma culta de forma contextualizada, que se aproxime da linguagem e da realidade de nossos alunos e que em última análise encontre possíveis respostas para a seguinte indagação: “Para que os alunos aprendem o que aprendem na sala de aula de língua”. (GERALDI, 1977).

Com o intuito de resgatar o interesse do aluno para os fatos da língua, bem como proporcionar reflexões e indagações sobre a mesma, a presente proposta molar (SILVA, 2007) pretende trabalhar as regras de acentuação gráfica a partir da leitura de gibis, revistas, letras de músicas, clássicos da literatura¹ e outros textos mais comumente usados pelos alunos. Utilizar o teatro e outras mídias (Internet, filmes etc.) também é interesse desse estudo, que visa utilizar a Arte como método de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Para uma história do português do Brasil – RJ. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/phpb-rj/>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

Bula de remédio. Anvisa. Disponível em: <www.anvisa.org.br>. Acesso em: 19 fev. 2010.

SILVA, Mauricio da. “Atitude Molar x Atitude molecular: duas formas de organizar conteúdos em geral.” Disponível em: <www.prof-mauriciodasilva.pro.br>. Acesso em: 23 fev. 2010.

Dados da educação no Brasil. Unesco. Disponível em: <www.unesco.org.br>. Acesso em: 15 set. 2009.

ARRIEL, Iêda Cristina Gontijo, *Aquisição da escrita: a emergência de construções Metafóricas*. [Goiana]: UFG, 1995.

BECHARA, Evanildo. *A nova ortografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

¹ Clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda.

CASSEB, Galvão; CRISTINA, Vânia. A atuação dos mecanismos de processos de gramaticalização. *Scripta*, v. 4, n. 7. Belo Horizonte: PUC/minas, 2000, p. 44-59.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro, 1974.

GERALDI, J. W. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo. Cortez, 1997.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

MATTOSO, Câmara Joaquim Jr. *Historia e estrutura da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. 4. ed. Paris: Payot, 1949.

SILVA, José Pereira da. *A nova ortografia da língua portuguesa*. 2. ed. Niterói: Impetus, 2010.

SILVA, Maurício da. *O fio da meada: acentuação gráfica; hífen; vírgula; crase*. Niterói: Intertexto, 2007.

_____. *O novo acordo ortográfico da língua portuguesa e quejandos*. Niterói: Intertexto, 2009.

TEYSSIER, Paul. *Historia da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIANNA, José Leite de Vasconcelos Viana. *Ortografia nacional. Simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas*. Lisboa: Viúva Tavares Cardoso, 1904.

WASON, P. C. On the future to eliminate hypotheses: a second look. In: LAIR, Johnson. *Thinking and reasoning*. Penguin: Harmondsworth, 1968.

UMA VISÃO LEXICOGRÁFICA SOBRE O DICIONÁRIO MULTILÍNGUE

Victor Hugo Barbosa Ramalho (UFMG)
victor_marvintm@yahoo.com.br

1. Introdução

Os dicionários multilíngues surgiram para suprir a necessidade de uma ferramenta que auxiliasse no processo de comunicação entre várias comunidades linguísticas diferentes, uma vez que é encontrada, neste tipo de obra lexicográfica, a definição dos vocábulos de uma língua de origem por meio de unidades léxicas que seriam equivalentes as estes em várias outras línguas. Sendo assim, vê-se que no processo de definição não é utilizada uma descrição metalinguística do item lexical a ser definido e geralmente também não se levam em conta várias questões importantes como possíveis casos de sinonímia, homonímia e polissemia, tão importantes.

E é por isso que, frequentemente, o modelo de dicionário multilíngue está sendo utilizado quase que exclusivamente para abordar conceitos terminológicos de várias áreas do conhecimento, como medicina, relações internacionais, biologia, engenharia etc.; uma vez que apenas no campo da terminologia parece existir um tipo específico de fragmentação da realidade e a criação de vários conceitos próprios de uma determinada comunidade linguística, o que faz com que as unidades linguísticas das distintas línguas que aparecem nos verbetes possam estabelecer uma relação de equivalência muito próxima a de uma correspondência absoluta, como afirma Haensch:

Para que un diccionario multilingüe de este tipo resulte verdaderamente útil, es preciso que haya una equivalencia efectiva entre los significantes léxicos de las diferentes lenguas en cuanto a su contenido. Una equivalencia de esta índole existe, en general, sólo entre monemas o sinmonemas terminológicos de las distintas lenguas. Por eso, la mayoría de los diccionarios multilingües son, hoy en día diccionarios terminológicos. (HAENSCH, 1982, p. 100)

2. *Objetivo*

Este trabalho tem como objetivo analisar a macro e a microestrutura de um dicionário multilíngue não terminológico e discutir alguns de seus verbetes para corroborar a idéia de que este tipo de publicação deveria ser concebida unicamente para tratar de elementos de âmbito terminológico, uma vez que a tentativa de trabalhar com vocábulos do cotidiano ocasionariam uma série de dificuldades, como as que serão apresentadas a seguir. Para realizar tal análise, será utilizado o *Dicionário Multilíngue: português, inglês, francês, alemão, italiano, espanhol* publicado pela Reader's Digest Livros em 2001.

3. *Macro e microestrutura do dicionário*

Para se definir a macroestrutura de um dicionário, Farias (2009) propõe que se deve analisar “todas as questões relacionadas com o estabelecimento do número de unidades léxicas arroladas, com o tipo de unidade registrada e com a sua disposição no dicionário”, já a denominada microestrutura trata-se da organização do conjunto de informações que compõem os verbetes.

Sendo assim, pode-se dizer que neste *Dicionário Multilíngue*, a macroestrutura é de ordem semasiológica, ou seja, “o ponto de partida do lexicógrafo é a designação ou o signo para chegar à descrição do conceito” (FAULSTICH & OLIVEIRA, 2007). O dicionário é composto aproximadamente por uma gama de seis mil unidades léxicas da língua portuguesa, selecionados, segundo seus autores, através de um amplo estudo das palavras mais frequentes nos meios de comunicação e também inúmeros termos relacionados às relações de trabalho e situações ligadas a viagens.

A essas unidades léxicas são somados seus equivalentes, normalmente um ou dois, nas outras cinco línguas: inglês, francês, alemão, italiano e espanhol. Os termos em português estão dispostos em ordem alfabética em uma coluna mais à esquerda, seguidos pelos termos correspondentes dos outros idiomas em cinco outras colunas paralelas a essa primeira. Já se considerar a microestrutura deste dicionário, pode-se dizer que é bastante simples, já que se tem apenas o lema em língua portuguesa e em negrito, seguido de algumas poucas informações como a classe gramatical (substantivo, verbo,

adjetivo, etc.); o gênero (masculino, feminino) e o número (se for plural), todos abreviados e entre parênteses. O gênero e o número dos equivalentes nas outras línguas só são dados se forem diferentes do português.

Não há quaisquer informações sobre pronúncia, etimologia, exemplos ou marcas de uso e isso se dá por uma visível preocupação no sentido de que as indicações ocupem um espaço mínimo, caso contrário, a obra seria muito extensa.

4. *Considerações sobre o dicionário multilíngue*

Em um dicionário semasiológico tradicional, um verbete é composto de duas partes principais, o *lema*, sobre o qual se devem dar as informações, e a *definição semântica*, que contém as informações propriamente ditas, normalmente, feitas através de uma paráfrase.

Como o dicionário multilíngue procura uma uniformidade com relação à extensão de suas definições, uma vez que, por causa *layout* do dicionário constituído por colunas paralelas, as definições em todas as línguas devem ser de tamanho relativamente parecido, este tipo de publicação acaba por oferecer somente os significantes das línguas alvo considerados equivalentes aos da língua de origem.

Werner (1982) distingue os quatro tipos relações de equivalência, que serão discutidas e exemplificadas a seguir, apresentando as dificuldades do *Dicionário Multilíngue* de estabelecer todas estas relações de forma aceitável:

TIPO 1: este é o tipo de relação de equivalência ideal, que não apresenta problemas para um dicionário que apenas reproduz uma tradução dos termos, por se tratarem de unidades léxicas que fazem parte do campo de termos técnicos das várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, o termo *pneumonia*, da medicina:

PORTUGUÊS	pneumonia (s.f.)
INGLÊS	pneumonia
FRANCÊS	pneumonie
ALEMÃO	Lungenentzündung
ITALIANO	polmonite
ESPAÑHOL	pulmonía

É este o tipo de equivalência da tradução que na maioria dos casos não falha e que deveria ser o objetivo exclusivo dos dicionários multilíngues em geral, já que termos do cotidiano da sociedade são, em sua maioria, polissêmicos e dependentes do contexto, da época, do nível de registro etc.

Nos próximos tipos de equivalência sugeridas por Werner, pode-se perceber melhor a ineficácia de uma compilação multilíngue de unidades léxicas não terminológicas.

TIPO 2: ocorre quando uma unidade léxica da língua de origem é polissêmica e possui vários equivalentes de tradução nas línguas alvo. Tome-se como exemplo o termo *marcha*, do *Dicionário Multilíngue*:

PORTUGUÊS	marcha ¹ (s.f.): ato de marchar	marcha ² (s.f.): andar	marcha ³ (s.f.): esporte
INGLÊS	march	stride, gait	footing
FRANCÊS	marche	marche, démarche (m.)	marche
ALEMÃO	Marsch (m.)	Gang (m.)	Gehen (n.)
ITALIANO	marcia	marcia	marcia
ESPANHOL	marcha	marcha	marcha

PORTUGUÊS	marcha ⁴ (s.f.): de automóvel	marcha ⁵ (s.f.): de bicicleta	marcha (s.f.) a ré
INGLÊS	gear	dérailleur	reverse gear
FRANCÊS	vitesse	dérailleur	marche arrière
ALEMÃO	Gang (m.)	Gang (m.)	Rückwärtsgang(m.)
ITALIANO	cambio	cambio	retromarcia
ESPANHOL	cambio	cambio	marcha atrás

A solução do dicionário para expressar a polissemia de uma palavra é numerar os lemas e dar a tradução de acordo com cada sentido possível. O problema é que isto não é feito para todos os vocábulos, o que acaba dando a falsa impressão ao consulente de que apenas poucas palavras da língua seriam polissêmicas. Além disso, os casos de homonímia também nem sempre são registrados, como por exemplo, as palavras *manga* e *mangueira*:

PORTUGUÊS	manga ¹ (s.f.): fruta	manga ² (s.f.): de camisa	mangueira (s.f.)
INGLÊS	mango	sleeve	garden hose
FRANCÊS	mangue	manche	tuyau (m.)

ALEMÃO	Mango	Ärmel (m.)	Gartenschlauch
ITALIANO	mango (m.)	manica	canna
ESPAÑHOL	mango (m.)	manga	manguera

Neste caso, pode-se notar que a homonímia entre a *manga* (fruta) e a *manga* (de camisa) é explicitada, enquanto no verbete seguinte *mangueira* foi totalmente ignorada a homonímia entre o tubo em que se corre água e a árvore que produz manga, excluindo, desta forma, esta segunda possibilidade de definição.

TIPO 3: é o inverso do tipo 2, em que uma única unidade léxica das línguas de destino corresponde a vários itens na língua de origem. As preposições são bons exemplos de termos de tipo 2 e tipo 3, uma vez que geralmente uma preposição pode ser traduzida por meio de várias outras nas línguas alvo, dependendo exclusivamente de seu contexto de uso e, da mesma forma, uma preposição das línguas alvo pode corresponder a várias outras na língua de origem. Tome-se como exemplo a preposição *por*:

PORTUGUÊS	por¹(prep.): meio, preço, etc.	por² (prep.): agente da passiva
INGLÊS	for	by
FRANCÊS	pour	par
ALEMÃO	für	von
ITALIANO	per	da
ESPAÑHOL	por	por

O uso de *etcetera* na listagem de sentidos da preposição *por* já induz a uma conclusão de que há uma impossibilidade deste dicionário apresentar uma listagem mais completa dos sentidos possíveis que uma preposição pode carregar. Apenas a preposição *por* no sentido de agente da passiva foi separada em outro lema talvez por ser a única a corresponder ao mesmo conteúdo semântico em todos os casos, uma vez que esta se trata de uma estrutura sintática fixa em todos os idiomas apresentados e não pode ser alterada.

TIPO 4: acontece quando não há na língua de destino nenhuma unidade léxica que cumpra uma função equivalente de tradução do conceito na língua de origem. Comumente, se explicaria tal conceito utilizando-se de paráfrases, mas como isso não é possível no dicionário multilíngue, a decisão tomada é drástica: excluir tais unidades léxicas de seu inventário.

Um bom exemplo é a palavra *saudade* em português, que não foi incluída no *Dicionário Multilíngue* por não haver correspondentes que consigam explicitar todo o seu conteúdo semântico nas outras dadas línguas.

Apesar disso, aparecem neste dicionário vários outros elementos que não são típicos da cultura brasileira ou que se pode considerar como pouco frequentes no cotidiano dos falantes de língua portuguesa do Brasil. Cita-se como exemplo uma flor e uma fruta que, seguramente, poucos conhecem neste país, mas que ainda assim figuram nesta obra:

PORTUGUÊS	grapefruit (s.f.)	rododendro(s.m.)
INGLÊS	grapefruit	rhododendron
FRANCÊS	pamplemousse	rhododendron
ALEMÃO	Grapefruit	Rhododendron
ITALIANO	pompelmo	rododendro
ESPAÑHOL	pomelo	rododendro

Estes exemplos mostram que a escolha das unidades léxicas não foi rigorosamente pautada na frequência de uso das palavras e surpreendentemente, elementos de mesmo campo semântico muito mais comuns que *grapefruit* e *rododendro* como, por exemplo, *goiaba* e *jasmim* ficaram de fora deste dicionário. Com isso, fica claro que esta obra, se tratando de uma tradução da edição original italiana, manteve muito do léxico típico europeu e ignorou elementos fundamentais da cultura da língua portuguesa no Brasil.

Outro indício de descuido na seleção do inventário lexicográfico do dicionário é, também, a não inclusão de, por exemplo, palavras básicas como *letra*, e isso talvez possa ser explicado pela complexa polissemia que uma palavra como esta possui, mas não se pode afirmar com certeza os motivos de não a terem incluído na obra.

Sendo assim, pode-se dizer que não se é possível perceber claramente qual foi o real critério de seleção utilizado pelos editores apesar de, no prefácio, eles mesmo afirmarem que a escolha teria sido feita pelos termos mais frequentes na língua. Contudo, vê-se que esse critério não condisse com o que foi observado até aqui nesta análise da obra.

5. *Considerações finais*

No *Dicionário Multilíngue*, diferentemente dos dicionários semasiológicos monolíngues, não são descritos os conteúdos que podem corresponder a determinados significantes da língua, mas sim, são relatados quais os significantes das línguas de destino podem corresponder a determinados significantes da língua de origem. Ou seja, o lema representa um significante do sistema linguístico do português e a seguir são indicados os significantes dos outros sistemas linguísticos que cumprem relativamente a mesma função de expressar determinado conteúdo em um enunciado.

Como se pôde observar através dos vários exemplos problemáticos dados anteriormente, apenas no domínio terminológico de um grupo linguístico específico, se poderia encontrar conjuntos de significantes que correspondam exatamente a um mesmo conteúdo em várias línguas diferentes, uma vez que a tarefa de listar todas as possibilidades de tradução da unidade léxica da língua de origem em qualquer contexto também seria impossível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DICIONÁRIO Multilíngue: português, inglês, francês, alemão, italiano, espanhol. Rio de Janeiro: Reader's Digest Livros, 2001.

FARIAS, V. S. *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*. Porto Alegre, 2009. [Dissertação]

FAULSTICH, E.; OLIVEIRA, M. M. Para que serve um dicionário analógico? Um estudo de lexicografia comparativa. *Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades* (UnB), v. X, p. 1-16, 2007.

HAENSCH, G. Tipologia de las obras lexicográficas. In: HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La lexicografía*: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982, p. 95-187.

WERNER, R. La definición lexicográfica. In: HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La lexicografía*: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982, p. 259-294.

A TRADIÇÃO DIRETA DE *O SEMINARISTA* DE BERNARDO GUIMARÃES¹

Luana Batista de Souza (FFLCH-USP)
luana.souza@usp.br

1. Introdução

O romance *O seminarista* é uma das obras mais conhecidas do escritor mineiro Bernardo Guimarães, doravante BG. Foi publicado pela primeira vez em 1872, tratando-se de um texto de domínio público, de modo que sua edição não depende de autorização de herdeiros nem de pagamento de direitos autorais, podendo esta ser uma das razões pelas quais se verifica, desde a década de 1930, a circulação de dois textos diferentes da obra.

Ao fazer o estudo da tradição desta obra, percebemos que ela possui um campo bibliográfico diversificado, apresentando além da edição do romance como ele é conhecido, uma adaptação em história em quadrinhos, publicada em 1955 pela Ebal e a versão condensada do texto, publicada pela Rideel em 2000, que tem como público-alvo estudantes do ensino médio.

O primeiro passo na análise da tradição de um determinado texto consiste na recensão, o estudo das fontes, para isso é necessária sua localização e coleta. Ao coletarmos os testemunhos de *O Seminarista* a fim de estudar suas variantes, percebemos que era necessário, num primeiro momento, estudar mais a fundo estas fontes, uma vez que no período compreendido entre a publicação da edição príncipe (1872) e da primeira edição a veicular a redação curta (1931) há um intervalo de cinquenta e nove anos, no qual foram publicadas dez edições. Deste modo, apresentamos neste artigo um breve estudo a respeito da cronologia das edições de *O Seminarista* mostrando sua importância para a colação.

¹ Este trabalho integra a dissertação de mestrado "O *Seminarista*, de Bernardo Guimarães: colação de variantes", a ser defendida em breve, sob a orientação do Prof. Dr. Sílvio de Almeida Toledo Neto, junto ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

2. *O Seminarista*

O Seminarista foi publicado em 1872, estima-se que em sua segunda metade devido às notícias sobre o romance publicadas em setembro e outubro daquele ano nos periódicos *Diário do Rio* e *O Mosquito*. É considerado por Antonio Candido (1971) e Sílvia Romero (1960), como uma das obras mais importantes de BG. Destaca-se, sobretudo, pela descrição das paisagens:

Quem leu *O Seminarista* não pode esquecer a várzea com o riacho, a ponte, a porteira de varas, as duas paineiras, os dois caminhos que levam à casa do Capitão Antunes e à da tia Umbelina, ao lado da figueira; não poderá sobretudo esquecer a utilização por assim dizer psicológica que o romancista deles faz, como cenário *qualitativo* dos amores de Eugênio e Margarida – transformando-os numa paisagem subjetiva, variável na consistência e densidade. (CANDIDO, 1971, p. 239)

O tema principal do romance é o celibato clerical, toda a ação desenrola-se em torno da paixão entre Eugênio, que foi estudar no seminário para ser padre, e Margarida, sua amiga de infância.

Foi um romance bastante lido em seu tempo, publicado duas vezes num intervalo de três anos, o que para os padrões da época era muito. Estas duas edições correspondem ao período em que BG estava vivo, todas as edições publicadas após 10 de março de 1884 são posteriores à sua morte.

A partir da análise de suas edições, foi possível observar que foram publicadas duas redações do romance, uma longa e outra curta, abordadas brevemente em Souza (2010). Há entre elas grandes diferenças com relação ao texto, tais como omissão, substituição e adição de palavras, omissão e reelaboração de trechos e parágrafos, de modo que se faz necessária uma edição crítica a fim de estabelecê-lo.

3. *O estudo das fontes*

Em primeiro lugar, o que nos chama a atenção é a (co)-existência de dois textos do romance, sendo um longo e outro curto, facilmente encontráveis em sebos, livrarias e na *internet*, sendo nesta a ocorrência mais frequente do texto curto em *sites* que veiculam obras de domínio público, como www.dominiopublico.gov.br. A redação longa é a da edição príncipe e das edições ulteriores até o iní-

cio do século XX, já a redação curta, pelo que é possível afirmar até o momento, foi publicada primeiramente pela editora Civilização Brasileira em 1931.

A edição de 1872 de B. L. Garnier disponível na Fundação Biblioteca Nacional foi definida *a priori* como texto base², por ser a *editio princeps* (edição príncipe), tendo em vista um dos princípios da Crítica Textual, a *lectio antiquior potior* (a lição mais antiga é preferível), que considera o fato de que um testemunho mais antigo, por teoricamente distanciar-se menos do arquétipo³ do que um testemunho recente, teria mais probabilidade de apresentar a variante genuína (CAMBRAIA, 2005, p. 151-152). Um pensamento que segue esta linha é o de Walter Wilson Greg (1950-1951, p. 29) no que diz respeito a textos impressos, para ele, a edição mais antiga é a que deveria ser eleita, uma vez que estaria mais próxima aos originais do autor.

Contemplando a data de publicação do romance e sua grande popularidade, atualmente é praticamente impossível numerar as edições disponíveis no mercado, visto que além de se tratar de um texto de domínio público, ou seja, que dispensa a autorização dos herdeiros para sua publicação, as editoras que o publicam, muitas vezes numeram as edições a partir de sua primeira e não a partir da edição príncipe. É este o caso das editoras Ática e Moderna. A primeira conta com vinte e oito edições, sendo que a mais recente data de 2000, já a última, de acordo com as informações disponibilizadas em seu site, a edição disponível para venda é a segunda, publicada em 2004, no entanto, é possível encontrar em bibliotecas e sebos, edições da Moderna publicadas pelo menos entre 1984 e 2006.

Ainda que o campo bibliográfico⁴ da obra seja relativamente extenso, apresentando não só o texto publicado pelo autor como é conhecido, mas também adaptações, como a editada pela Ebal

³Embora tenham sido publicadas duas edições enquanto BG estava vivo, optamos pela primeira edição como texto base por não haver entre ela e a segunda diferenças com relação ao texto. As diferenças que foram observadas referem-se às gralhas tipográficas.

⁴Exemplar conhecido ou hipotético de que se supõe terem derivado todas as espécies conhecidas. (FARIA & PERICÃO, 2008, p. 66)

⁵Grupo formado pelas edições existentes de um texto. (CASTRO & RAMOS, 1986, p. 112)

(1955) em formato de história em quadrinhos e a versão condensada do texto, cujo público-alvo é composto por estudantes, publicada pela Rideel (2000), não há ainda uma edição crítica que tenha como objetivo o estabelecimento do texto, daí a necessidade de elaborá-la a partir do cotejo de diversos testemunhos. Embora até o presente momento não se tenha notícia de testemunhos manuscritos, não podemos descartar o surgimento de um manuscrito autógrafo que norteará a direção das investigações.

Sobre o surgimento da redação curta, observamos que este não se sobrepôs ao da redação longa, uma vez que esta continuou a existir. O fato é que a redação curta acabou produzindo um novo ramo na tradição, mas que não impede que se retorne facilmente ao texto original a partir da redação longa. Deste modo, conforme dito anteriormente, este trabalho pretende mostrar a cronologia das edições desde a edição príncipe até a terceira edição a publicar a redação curta do romance em 1949⁵, para isso apresentamos abaixo o esquema ilustrativo das edições estudadas, divididas de acordo com a redação que contém, curta ou longa. A partir da observação do organograma (fig. 1- Organograma das edições), reforça-se muito a hipótese de a redação longa ser a do texto original.

É possível notar a partir do organograma que o número de edições em que o texto longo é publicado, é muito superior ao curto, no entanto, curiosamente a redação que mais circula hoje em nossas livrarias é a curta, talvez por uma questão de economia em termos de produção do livro. No entanto, é possível encontrá-la na estante de uma livraria ao lado do texto original.

⁵Optamos por restringir o levantamento dos testemunhos até a edição de 1949, primeiramente por ser esta, conforme supracitado, a terceira a veicular o texto mais curto, e também por notarmos que, a partir das décadas seguintes, foram muitas as editoras que publicaram este romance, desta maneira, partindo do princípio de *eliminatio codicum descriptorum* (eliminação de testemunhos descritos), eliminamos nesta primeira etapa todos os testemunhos subsequentes, uma vez que os modelos, edições A e B, ainda subsistem (CAMBRAIA, 2005, p. 146).

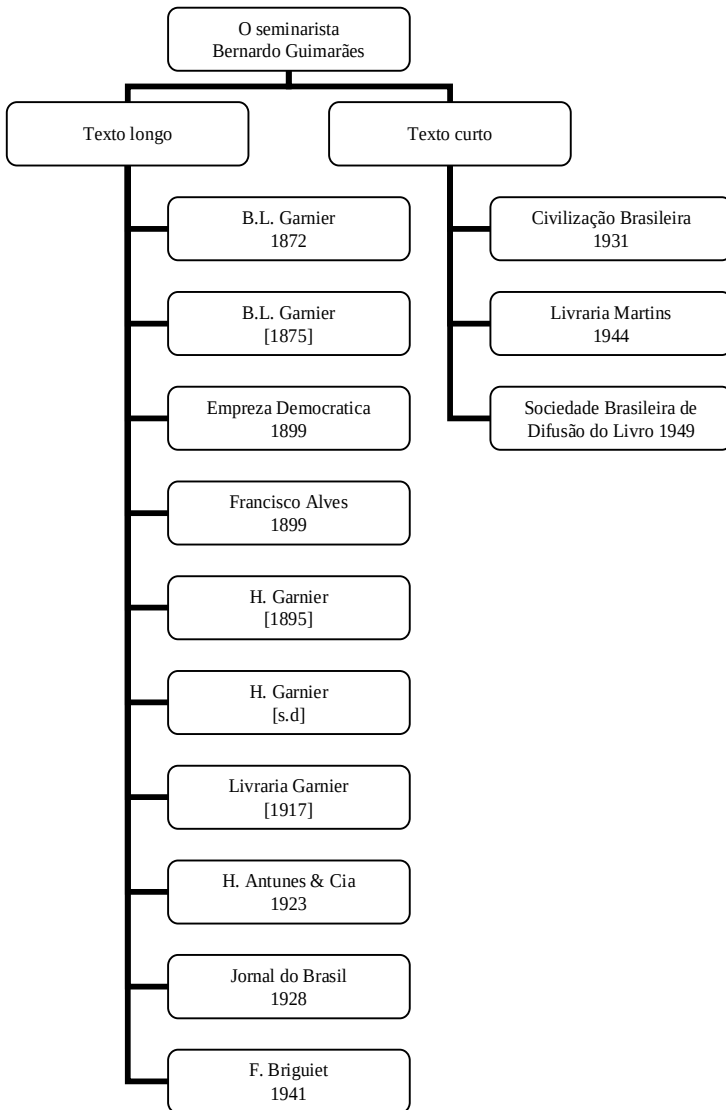


Fig-1 Organograma das edições

3.1. Cronologia das edições

Conforme ilustrado no organograma, entre a primeira edição (1872) e a última considerada em nosso *corpus* (1949) houve treze edições do romance, sendo de 1872 a 1928, todas, edições do texto longo, no entanto, em 1931, vem a lume a publicação da Civilização Brasileira com o texto curto. Em 1941, F. Briguei, editora que comprou os direitos da Garnier, publica o texto da edição príncipe. Cinco anos depois, em 1944, a Livraria Martins publica o texto curto de Civilização Brasileira. O mesmo ocorre em 1949 com a Sociedade Brasileira de Difusão do Livro. É importante ressaltar que não há qualquer informação nas edições de 1931, 1944 ou 1949 que o texto tenha sido alterado.

No prefácio de M. Nogueira da Silva da edição de 1941 há uma listagem das dez primeiras edições da obra:

Veja-se este quadro editorial que é sobremodo elucidativo. A Livraria Garnier fez as primeiras quatro edições: 1872, 1875, 1888, 1897. A Empresa Democrática Editora, dá em 1899 a quinta edição. Garnier volta ao mercado com a sexta edição, em 1917. Seguem-se: H. Antunes & Cia, 1923; Editora Gráfica “Jornal do Brasil”, 8ª., 1928; e Civilização Brasileira Editora, 9ª. em 1931. Agora sai a 10ª. edição, realizada pelos Srs. F. Briguei & Cia. O SEMINARISTA entra como Vol. V, nas OBRAS COMPLETAS, de Bernardo Guimarães. (NOGUEIRA DA SILVA *apud* GUIMARÃES, 1941, p.8)

Esta listagem nos serviu de guia para a primeira parte do nosso trabalho: a localização e coleta das fontes, contudo, como é possível notar a partir do organograma, nem todos os testemunhos encontrados foram listados por F. Briguei. É o caso da edição da Francisco Alves de 1899 e das edições da Garnier, que salvo três, não correspondem à lista de 1941, visto que o outro testemunho encontrado data de 1895 considerando os dados do colofão⁶. Há ainda uma edição não datada, publicada por H. Garnier, localizada em Belo Horizonte na biblioteca pública estadual Luís de Bessa. Trata-se de um

⁶“Dístico final de um livro que contém informações sobre o autor, o tipo de edição, o lugar e a data da publicação da obra. Diz-se também da informação fornecida pelos tipógrafos sobre o lugar e a data da impressão e que, regra geral, aparece no final da obra. O colofão funciona, portanto, como emblema de um editor, também conhecido por *imprint*, quando aparece na capa de um livro”. (CEIA, Carlos. (ed. e org.) *E-dicionário de termos literários*. Disponível em: <http://www2.fcsh.unl.pt/editl/verbetes/C/colofao.htm>. Acesso em: 20/10/2009).

testemunho mutilado, estão faltando as dez últimas páginas, que se referem aos três capítulos finais da obra. Estes foram inseridos em formato de cópia xerográfica, extraídos da edição de H. Antunes & Cia, publicada em 1923.

3.1.1. *Garnier*

No que diz respeito às edições da Garnier, o conhecimento da história desta editora se mostrou fundamental para o reconhecimento dos testemunhos, que excetuando o primeiro, não são datados.

A partir da observação das características das edições, percebemos que alguns dados são importantes para a datação dos testemunhos, a saber: endereço da livraria, local de impressão dos livros, nome da editora, número de páginas, erros tipográficos, colofão.

De acordo com Halleswell (2005), em 1844, Baptiste Louis Garnier, doravante B. L. Garnier, chega ao Rio de Janeiro e de 1846 a 1878 sua livraria localizava-se na Rua do Ouvidor 69 (depois renumerado 65). Após este ano, a livraria muda-se para o número 71 da mesma rua. Esta informação é importante para atribuímos a data da segunda edição como anterior a 1878. A data que consideramos até o momento é de 1875, atribuída pelo bibliófilo Rubens Borba de Moraes (exemplar da Biblioteca José Mindlin).

Outra informação relevante é que até 1852, B. L. Garnier comercializou seus livros sob a denominação de “Garnier Irmãos”. No início da década de 1870, B. L. teve sua própria tipografia, a “Typographia Franco-Americana”, cujos equipamentos e funcionários eram franceses. Este é outro dado que corrobora para a datação atribuída por Moraes, visto que tanto a primeira edição, quanto a que ele datou, que é considerada a segunda, foram impressas por esta tipografia e ambas possuem 258 páginas. Embora Ernesto Senna (1910) afirme que a tipografia fora criada por volta de 1873, junto com Charles Berry, sabemos que a primeira edição de *O Seminarista* foi impressa em 1872, levando a crer que sua afirmação esteja incorreta.

Em 1 de outubro de 1893 morre B. L. Garnier, que deixa a firma para o irmão François-Hippolyte, que residia em Paris, de modo que a empresa volta a sua condição original de filial no Rio de Ja-

neiro da Garnier Frères. A livraria passa a ser chamar H. Garnier e os livros a serem impressos na França. Daí a existência de duas edições de H. Garnier que só podem ser posteriores a 1893, sendo uma sem data e outra atribuída ao ano de 1895, indício apontado pelos dois últimos algarismos do colofão.

No ano de 1910, o número 71 da Rua do Ouvidor é renumerado para 109. No ano seguinte morre Hippolyte, a partir deste ano, a livraria reedita diversos títulos em sua “Collecção dos Autores Célèbres da Literatura Brasileira”. Faz parte desta coleção o último exemplar que coletamos da editora, que passa a se chamar Livraria Garnier após a morte do seu segundo dono. Esta edição a exemplo da anterior, também foi datada considerando os dados do colofão, e como podemos verificar em sua folha de rosto, os dados de endereço e imprensa correspondem à esta época.

Por fim, de [1934]⁷ a 1951 a editora comprada pelo assistente de B. L. Garnier, Ferdinand Briguiet, passou a usar o nome comercial “Livraria Briguiet-Garnier”.

Segundo Basílio de Magalhães, BG teria vendido a B. L. Garnier a primeira edição de algumas obras sem fixar o número de exemplares:

Exceptuados os dois ultimos [*O bandido do rio das Mortes* e *A voz do pagé*], todos os demais desses trabalhos de Bernardo Guimarães saíram da Casa Garnier. (...) Sei, por informações da família de Bernardo Guimarães, que este somente vendeu á referida casa a primeira edição de algumas obras, parece que sem fixar o numero de exemplares; de outras, porém, alienou a propriedade plena. (MAGALHÃES, B. 1926, p.137)

As obras *O Seminarista* e *O Pão de Ouro* foram um dos casos de alienação da propriedade plena, conforme contrato de venda destas obras, salvaguardado pela Fundação Casa de Rui Barbosa, datado de 27/06/1872.

⁷Colocamos a data entre colchetes por tratar-se de uma inferência, visto que não sabemos o ano com exatidão.

3.1.2. *Francisco Alves e Empresa Democratica*

Francisco Alves publicava principalmente livros didáticos. A respeito de obras literárias, publicou *Canaã* de Graça Aranha em 1912, *Fruto do Mato* de Afrânio Peixoto em 1920. Sobre a publicação de *O Seminarista* em 1899, não há qualquer menção na literatura. No mesmo ano, a Empresa Democratica também publica o romance e curiosamente as edições parecem ser idênticas, pelo menos a capa, a folha de rosto, os tipos e o número de páginas o são, mudando apenas a imprenta. Na página de rosto da edição de Francisco Alves, há logo abaixo ao nome da editora, seu endereço no Rio de Janeiro e em São Paulo, informação que não existe na edição da Empresa Democratica. O mais curioso de tudo é que não há nos livros que tratam sobre a história das editoras no Brasil, qualquer relação entre estas duas empresas, o que é no mínimo estranho quando consideradas as semelhanças de suas edições da mesma obra.

Sobre a Empresa Democratica, a informação que se tem a seu respeito é que sua tipografia funcionou de 1896 a 1899. Dentre os livros publicados, podemos citar *O Guarani* de José de Alencar.

3.1.3. *H. Antunes e Cia.*

Nas palavras de Basílio de Magalhães, biógrafo de BG (1926, p. 136-137), esta editora publicou edições populares dos romances mais procurados de Bernardo: *A Escrava Isaura*, *O Seminarista* e *O Garimpeiro*. Estas edições, segundo ele, “caracterizam-se pela má qualidade do papel, pela revisão detestável e até por suas gravuras anachronicas” (MAGALHÃES, 1926, p. 138). O biógrafo ainda emenda dizendo não saber se estas impressões foram autorizadas pelos herdeiros do escritor ou ainda pela Livraria Garnier.

Como lemos este relato antes de consultar a edição de H. Antunes, chegamos a imaginar que era esta que veiculava a primeira edição da segunda redação do texto, no entanto, vimos que aparentemente, a opinião de Magalhães não se confirma, uma vez que a edição não parece apresentar os problemas apontados.

3.1.4. *Jornal do Brasil*

Em 1928, o *Jornal do Brasil* publica diversos romances, dentre eles *O Seminarista*, em seu suplemento literário, a fim de “vulgarizar os romances clássicos de nossa literatura”. Trata-se de uma edição, a primeira vista, fidedigna à príncipe.

3.1.5. *Civilização Brasileira*

Conforme já foi dito a respeito desta edição, não há qualquer informação no livro sobre seu texto não ser o mesmo da edição príncipe. Há na folha de rosto, apenas informações a respeito romance, indicando que se trata de uma história que remonta ao século XIX e que revela “o vigor descritivo do famoso romancista mineiro”. Como já afirmamos, o texto publicado por esta editora apresenta diferenças de conteúdo em relação aquele da edição príncipe e estas diferenças incidem em grande parte sobre o tal “vigor descritivo”, que devido às alterações feitas ao texto, deixa de ser uma característica marcante da obra.

3.1.6. *F. Briguiet*

Em 1893, Ferdinand Briguiet, um dos assistentes de B.L. Garnier, estabelece-se por conta própria no mercado de livros ao adquirir a livraria de Lachaud na Rua Nova do Ouvidor. A empresa especializou-se em livros importados, especialmente franceses, alemães e ingleses. Anos mais tarde, a Livraria Garnier foi vendida a Ferdinand que continuou a “Coleção dos Autores Célebres”, com a compra de todos os direitos autorais de valor. (HALLEWELL, 2005, p. 268). Acreditamos que seja este o caso de *O Seminarista*, que apesar de ser lançado dez anos após a edição da *Civilização Brasileira*, conserva o texto da primeira edição.

3.1.7. *Livraria Martins*

Esta editora publicou reedições de diversos autores do século XIX, como Matias Aires, José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida, Castro Alves, Aluísio de Azevedo, Bernardo Guimarães, Joa-

quim Manoel de Macedo, Taunay e Franklin Távora, tendo, em muitos casos, comprado os direitos da Briguier (HALLEWELL, 2005, p. 512).

Em 1944, publica pela Coleção Excelsior Gigante, quatro obras de Bernardo num mesmo volume sob o título de *Quatro romances (O Ermitão de Muquém, O Seminarista, O Garimpeiro, O Índio Afonso)*. Assim como a edição de 1931, não há neste volume qualquer informação a respeito da edição que teria sido utilizada como base ou ainda sobre o seu conteúdo não ser integral.

3.1.8. *Sociedade Brasileira de Difusão do Livro*

Cinco anos após a edição da Martins, a Sociedade Brasileira de Difusão do Livro, que se tratava de uma espécie de clube de leitura que disponibilizava seis exemplares à escolha do seu assinante, publica o mesmo texto de 1944. Como podemos constatar a partir da leitura da orelha do livro, a Sociedade editava seus textos assegurando a sua excelência. Não há no exemplar qualquer informação a respeito da edição utilizada como base ou ainda sobre o conteúdo do texto, a exemplo das edições de 1931 e 1944.

4. *Considerações finais*

A partir do que foi exposto, vimos a importância do estudo das fontes para situar os testemunhos no tempo e também para compreender melhor a história do texto. Com a observação do organograma, fica clara a maneira como as edições estudadas estão divididas de acordo com o tamanho do texto publicado.

O estudo da cronologia das edições, especificamente no caso da Garnier se mostra fundamental para a identificação e possível datação dos testemunhos, dado à falta de informações nos exemplares. Com relação às outras editoras, este estudo é importante na tentativa de compreender seu processo de edição no final do século XIX e meados do século XX.

Um dado importante em relação às edições, que deve ser considerado, é que todos os livros de Bernardo Guimarães, incluindo O

Seminarista, foram publicados por B. L. Garnier, que comprou os direitos autorais do livro, prática pouco comum na época. Na década de 1930 a casa é vendida a um antigo assistente de Baptiste Louis Garnier, com todos os direitos autorais de valor (HALLEWELL, 2005, p. 268), o que poderia explicar por que em 1941, dez anos após a edição da *Civilização Brasileira*, não foi publicado o texto desta. Contudo, estranhamente a Livraria Martins publica, três anos depois, o mesmo texto da *Civilização Brasileira*, embora se tenha notícia de que F. Brigueit tenha vendido algumas obras para Martins. Na hipótese de que este seja o caso do nosso romance, como explicar a edição de texto curto?

A respeito da redação curta do romance, podemos levantar algumas hipóteses: o texto não é de autoria de BG, visto que sua publicação ocorre cinquenta e nove anos depois da primeira edição, além disso, foram publicadas apenas duas edições quando o autor estava vivo, a primeira em 1872 e a segunda provavelmente em 1875, ambas publicadas por B. L. Garnier e ambas com o mesmo texto. Pode se tratar então de um caso de alteração feita pela própria casa editorial, que teria como objetivo final o “enxugamento” do texto, visando uma economia na produção do livro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CANDIDO, Antonio. Bernardo Guimarães, poeta da natureza. In _____. *Formação da literatura brasileira*. 2º vol. (1836-1880). 4. ed. São Paulo: Martins, 1971.

CEIA, Carlos. (ed. e org.). *E-dicionário de termos literários*. Disponível em: <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl>>. Acesso em: 15 set. 2009.

Domínio público. Biblioteca digital desenvolvida em software livre. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em: 07/08/2009.

FARIA, Maria Isabel Ribeiro de & PERICÃO, Maria da Graça. *Dicionário do livro: da escrita ao livro eletrônico*. São Paulo: EDUSP, 2008.

GUIMARÃES, Bernardo. *O seminarista*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1872.

_____. _____. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, [1875].

_____. _____. Rio de Janeiro: Paris: H. Garnier, s.d.

_____. _____. Rio de Janeiro: Paris: H. Garnier, [1895].

_____. _____. Rio de Janeiro: Empresa Democrática, 1899.

_____. _____. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1899.

_____. _____. Rio de Janeiro: H. Garnier, [1917].

_____. _____. Rio de Janeiro: H. Antunes & Cia, 1923.

_____. _____. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 1928.

_____. _____. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1931

_____. _____. Rio de Janeiro: F. Brigueit & Cia., 1941.

_____. _____. *Quatro romances: O ermitão ee Muquém; O Seminarista; O garimpeiro; O índio Afonso*. São Paulo: Martins, 1944.

_____. _____. *Quatro romances: O ermitão de Muquém; O seminarista; O garimpeiro; O índio Afonso*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Difusão do Livro, 1949.

_____. _____. Ebal, 1955. (Álbum gigante, 5)

_____. _____. (texto condensado por Celso Leopoldo Pagnan). São Paulo: Rideel, 2000.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edusp, 2005, p. 268.

ROMERO, Silvio. *História da literatura brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1943.

SENNA, Ernesto. História da Livraria Garnier. In: *Almanaque brasileiro Garnier*, 1910, p. 106-113.

SOUZA, Luana Batista de. Os dois textos de “O Seminarista” de Bernardo Guimarães. *Soletras*, Ano X, Nº 19, jan./jun.2010. São Gonçalo: UERJ, 2010 – Suplemento, p. 167-178. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ecdotica/resumos/os_dois_textos_de_o_s_seminarista_de_LUANA.pdf. Acesso em: 31/03/2010.

**VER UM LIVRO, LER UM FILME:
SOBRE A TRADUÇÃO/ADAPTAÇÃO
DE OBRAS LITERÁRIAS PARA O CINEMA
COMO PRÁTICA DE LEITURA**

Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)
marceldeamorim@yahoo.com.br

1. Introdução

Este trabalho atende a dois contextos diferentes: por um lado, visa a contribuir para o preenchimento de uma lacuna nos estudos da linguagem no que diz respeito ao trabalho com as práticas de tradução intersemiótica/adaptação de obras literárias para o cinema; por outro, propõe-se a instigar e provocar futuras reflexões sobre tais práticas por acadêmicos dos cursos e programas de pós-graduação em Letras do Brasil.

Atendendo a estas duas proposições, escolhemos construir um texto teórico que tem como objetivo principal o de caracterizar e discutir a questão da fidelidade nas adaptações e, como objetivo secundário, o de discutir a adaptação cinematográfica de obras literárias como resultado de uma leitura específica, realizada pelos idealizadores da primeira, sob a segunda.

Então, optamos por primeiramente caracterizar, de forma breve, a literatura e o cinema como formas narrativas, ressaltando características e particularidades dos gêneros. Na segunda parte, apresentamos um quadro sobre a relação entre o cinema e a literatura e alguns apontamentos gerais sobre as teorias da adaptação para, na terceira parte do trabalho, discutirmos o discurso da fidelidade assumido por alguns críticos em relação ao conteúdo das adaptações cinematográficas.

2. Duas formas narrativas: a literatura e o cinema

O gênero narrativo é, provavelmente, a mais antiga das manifestações literárias. Atribui-se seu surgimento a necessidade do homem pré-histórico de relatar suas experiências centradas em bata-

lhas, na luta pela sobrevivência em um mundo, como imaginamos, hostil e ameaçador. Porém, é necessário pontuar, que mesmo em seus primórdios, a narrativa já era um ato puramente ficcional, sendo os causos contados por esses homens primitivos, manifestações ficcionais de suas vidas diárias.

Segundo o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, a palavra ficção vem do latim “*fictionem (fingere, fictum)*, ato de modelar, criação, formação; ato ou efeito de fingir, inventar, simular; superposição; coisa imaginária, criação da imaginação”. A narrativa seria então aquela que contém uma história inventada ou fingida, ficção, imaginada, resultado de uma invenção imaginativa, com ou sem intenção de enganar. A essência da ficção é, pois, a narrativa. Sendo até mesmo a narrativa baseada em fatos reais, apenas uma visão artística da realidade. Com tal visão, corrobora D’Onófrio (1995, p. 37):

Entendemos por narrativa todo discurso que nos apresenta uma história imaginada como se fosse real, constituída por uma pluralidade de personagens, cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e num espaço determinados. Nesse sentido amplo, o conceito de narrativa não se restringe apenas ao romance, ao conto e a novela, mas abrange o poema épico alegórico e outras formas menores de literatura.

Concordar com D’Onófrio em considerar outras estruturas narrativas como formas menores de literatura, ou não, encontra-se fora dos objetivos deste trabalho. Mas é sabido que com a evolução dos tempos, novas formas de Arte apareceram e, com elas, novas formas narrativas.

Os estudos preliminares sobre a narrativa começaram na *Poética* de Aristóteles, escrita em torno de 334 a. C. Nessa obra, ou ao menos nas partes dela que chegaram intactas até os dias atuais, o filósofo analisou a tragédia, as formas épicas e a epopeia, gêneros comuns a época. Com a evolução do gênero narrativo, novas teorias surgiram, sendo a atual tipologia adotada, formulada por Vladimir Propp que, analisando contos de fadas russos, lançou os alicerces da atual narratologia.

Na teoria de Propp, o gênero narrativo é visto como uma variante do gênero épico, enquadrando, neste caso, as narrativas em prosa. Dependendo da estrutura, da forma e da extensão, as principais manifestações narrativas são: o romance, a novela, o conto e a fábula.

la, este último, sendo considerado o mais antigo gênero narrativo por certos autores, como Barthes, coincidindo seu aparecimento com o da própria linguagem.

A Narrativa está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história (...). A Narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a Narrativa começa com a história da humanidade, não há, nem nunca houve, em nenhum local, um povo sem narrativa, todas as classes, todos os grupos humanos tem suas narrativas (BARTHES, 1972, p. 19).

Já que é consenso que toda sociedade é impregnada de formas narrativas, apresentaremos então duas formas, em nível de Arte, que acreditamos ser duas das mais difundidas na sociedade contemporânea, a Literatura e o Cinema, procurando entender como essas se relacionam, quais as características de ambas e a importância de uma para a outra.

2.1 A literatura

A caracterização da literatura como narrativa é importante para nosso trabalho, porém não é o limite que pretendemos dar a ele. Ao nível da análise estrutural, a literatura pode sim, em parte, ser classificada como integrante do gênero narrativo, mas é necessário não ignoramos o plano de significação do discurso literário, pois, já em Todorov (1972), entendemos a literatura como constituída de elementos lingüísticos e extralingüístico, ou seja, é constituída em nível denotativo – lingüístico – e conotativo – unidades literárias.

Jonathan Culler (1999) já coloca-nos a par da dificuldade de se chegar a um conceito de literatura, pois tanto em estrutura como em aparência estética, os textos considerados canonizados podem ser tão diferentes entre si, e ao mesmo tempo tão semelhantes a outros tipos de textos. O autor se propõe, então, a examinar cinco pontos sobre a natureza da literatura: a literatura como *linguagem colocada em primeiro plano*, literatura como *integração da linguagem*, literatura como *ficção*, literatura como *objeto estético* e literatura como *construção intertextual* ou *autorreflexiva*. Ao final de sua análise, Culler constata que o que parece certo sobre literatura é que tais traços identificados podem marcar uma obra literária, mas só serão notados por meio de uma leitura crítica dos textos.

Outra visão sobre o conceito em pauta, a de Terry Eagleton (2003), ao negar e contradizer várias definições de literatura formuladas por diferentes movimentos teóricos, considera não ser possível dizer o que é, enfim, a literatura. Passa a considerar o conceito como fruto do social, considerando todos os juízos de valor criados em relação à literatura como relacionados tão somente a ideologias sociais.

Alguns teóricos, como Widdowson (*apud* BRITTON, 1982), parecem dar mais importância à linguagem, aos fatores lingüísticos, ao constarem que podemos classificar um texto literário na medida em que “a linguagem de um trabalho literário deve ser moldada em padrões sobre e acima daqueles requeridos pelo sistema de linguagem real”. Widdowson pensa ainda que a literatura deve ser tida como discurso, não como texto, sendo transgressora como tal. Outros teóricos veem ainda a literatura como significação, teoria essa que vai ao encontro e funda o leitor na obra literária. Segundo Culler (1999) o texto deve provocar um estranhamento e atenção especial por parte do leitor, o leitor deve querer lê-lo. É o leitor que trabalha em sistema de construção de sentidos a partir da provocação inicial causada pelo texto literário. Daí o surgimento de toda uma teoria da leitura literária, tendo como ponto principal a *Teoria da Recepção*, de Wolfgang Iser.

A *Recepção* da literatura e o *efeito* provocado no leitor, o que o texto literário pode incitar nesse, passam a ser as questões principais dos estudos literários, dentro da teoria referida. Deve-se então ultrapassar a noção de reconhecimento de sistemas lingüísticos, indagar fatores como a relação do texto literário com época em que foi produzido e qual a reação que o mesmo provoca nos leitores, assim como qual a medida da liberdade do leitor ao processar o texto literário.

Barthes (1999) fala em *consumir* o texto, fruindo o prazer que ele traz, sem pensar em como foi feito. Propõe uma análise da leitura como fonte de prazer, possibilidade de escapismo. Ler, para Barthes (1987), é reconhecer e compreender. A obra literária, sobre o foco dessa teoria da leitura, passa a ser construída com o leitor, pois “o reconhecimento é uma desconstrução do texto; e a compreensão, a construção de outro texto, o meu, que toma em consideração o livro e o faz existir.” (BARTHES, 1987, p. 192).

Nessa concepção, o leitor é levado a *penetrar* no texto literário e não só admirá-lo como forma estética, há de acontecer um *re-conhecimento* e, a partir desse, deve-se chegar a uma compreensão, uma ressonância intelectual, movimento que construirá junto ao leitor os sentidos do texto literário.

O ato de reconhecer e compreender, tão importante na teoria de Barthes, não é inerente somente à leitura do discurso literário. O cinema, na perspectiva adotada por esse trabalho, também exige reconhecimento e compreensão, construção de sentidos. Passaremos, então, a uma caracterização do mesmo enquanto arte narrativa, sendo assim, também passível a várias leituras.

2.2 Cinema

Segundo Barros (2007), a ideia do cinema, por ele definida como “flagrar o momento, o acaso” é antiga, sendo anterior ao próprio conceito de arte. Já na China feudal usava-se luz para produzir imagens refletidas em uma tela, manipuladas por pessoas escondidas atrás dessas, as chamadas *Sombras Chinesas*.

O cinema tal como conhecemos, só é possível a partir de 1885, com o surgimento do *Cinematógrafo*. Inicialmente, o advento de Louis e Auguste Lumière reproduzia espécies de fotografias animadas, registros de atividades corriqueiras, sem real conteúdo narrativo aparente. Foi Georges Méliès, ilusionista francês, o primeiro a chamar atenção para a capacidade de se narrar histórias com as imagens projetadas pelo aparelho. Sendo assim, somente em 1902, sete anos depois da primeira exibição das imagens em movimentos dos irmãos Lumière, o cinema surge como arte narrativa, como linguagem, com a exibição do filme *Viagem à lua* de Méliès. A montagem dinâmica, utilizada pela primeira vez em 1915, por David Griffith, veio a contribuir para o caráter narrativo dos filmes, atribuindo um maior sentido ao possibilitar uma melhor estruturação da história contada.

Nas duas primeiras décadas do século XX, segundo Skylar (1975), o cinema foi o mais influente meio de comunicação em massa dos Estados Unidos. Diferentemente do imaginado, a arte cinematográfica atingiu as classes mais pobres da população. Com o passar

do tempo, as salas de cinemas se expandiram por todos os Estados Unidos, atingindo nos dias atuais o status de, provavelmente, a segunda forma de entretenimento mais consumida pela população mundial logo atrás da televisão.

O fascínio pelo cinema é resultado do antigo fascínio do homem em capturar imagens. O cinema não é mais do que a arte de capturar imagens que paradas, mas em projeção contínua, podem narrar fatos, criar ilusões e até mesmo concretizar fantasias.

O cinema utiliza imagens imóveis, projetadas em uma tela com certa cadência regular, e separadas por faixas pretas resultantes da ocultação da objetiva do projetor por uma paleta rotativa, quando da passagem da película de um fotograma ao seguinte. Ou seja, ao espectador de cinema é proposto um estímulo luminoso descontínuo, que dá uma impressão de continuidade e, além disso, uma impressão de movimento interno à imagem por meio de movimento aparente que provém dos diversos tipos de efeito-phi (AUMONT, 1995, p. 51).

Ou seja, a arte do cinema baseia-se em imagens temporalizadas, como em blocos. Os filmes são reuniões de blocos de imagens que, em certas condições de ordem e duração por meio da técnica da montagem, narram histórias, histórias fundadas em tempo e espaço definidos pela necessidade dos mesmos para o desenvolvimento do filme. Aumont (1995) afirma ainda que imagens fixas e narrativas podem ser encontradas em outros exemplos, como nas histórias em quadrinhos, que poderiam, até certo ponto, ser comparadas à sequência fílmica. O que difere as artes é, então, o conhecimento de que as relações temporais entre imagens sucessivas são muito mais marcadas no discurso cinematográfico, sendo esse um dispositivo mais impositivo.

A fabricação desse tempo do cinema foi, segundo Aumont (1995, p. 170) “um dos traços que mais levou o cinema em direção a narratividade, em direção à ficção”. Fatores técnicos como som, cor, luz, cenário, efeitos especiais surgem para auxiliar a organização dessa narratividade, de forma a alcançar verossimilhança e admiração do público espectador (e porque não, leitor).

Porém é importante ressaltar que o cinema, enquanto imagem em movimento, já seria uma arte por si só, podendo abrir mão da narratividade para imprimir algum tipo de expressão além da já impressa pela arte imagética. Porque então o apropriar-se das imagens

para por meio delas contar histórias? Segundo Ray (2000), os filmes se tornaram, por fatores sociais e históricos, quase que exclusivamente narrativas ficcionais. Lendo Noel Burch, Ray aponta que a necessidade de se alcançar a camada burguesa da população, camada esta com conhecido gosto pelo representacional, guiou as produções cinematográficas em direção aos romances e ao drama.

Ray mostra ainda a necessidade do cinema em neutralizar traços da narrativa, possibilitando maior encontro entre o filme e o espectador. O que vemos nos filmes não parece ser obra de alguém. Os filmes são voltados para a produção do prazer, escondendo a continuidade, na medida em que apagam as marcas retóricas da enunciação. O telespectador identifica-se com o filme à medida que este se identifica com a ideologia cultural dominante na qual o espectador é constituinte. E é pelo prazer que, segundo Agel (1972, p. 07), o espectador vai ao cinema, eles “vão ao cinema pelo cinema, isto é, em busca de um prazer que nenhuma outra arte lhes pode proporcionar”.

Fazendo uma apropriação do texto de Barthes (1999), podemos afirmar que o cinema é, então, também instrumento de procura pelo prazer. Como na literatura, o espectador deve procurar também *consumir* o filme, *fruir* seu prazer enquanto texto, enquanto arte e, principalmente, enquanto cinema. E para alcançar esse movimento de *consumo-fruir*, é necessário o reconhecimento, o que pode ser facilitado pelo entendimento do cinema enquanto narrativa, e a compreensão, a construção de um novo texto coerente e assim, atribuindo sentidos ao *discurso cinematográfico*.

3. Adaptações literárias no cinema: encontro pela narrativa

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 como prejudicial para nenhuma das partes envolvidas.

Sabemos que tanto o cinema quanto a literatura são estruturas da linguagem. “O processo pelo qual se concebem e fabricam todos estes *produtos* é o mesmo: o objeto natural (linguagem humana ou

leite de vaca) é considerado o ponto de partida” (METZ, 1972, p. 50). Sabemos também que o cinema e literatura bebem, primeiramente, do gênero narrativo e por meio dele se constituem, não unicamente, mas principalmente. Metz (1972) expõe ainda as tentativas do cinema contemporâneo de se afastar da narrativa, obras como a de Bruñuel, apontando o porquê do prevaletimento do cinema-narrativo a este que chamaremos de *experimental*.

A fórmula básica, que nunca foi alterada, é aquela que consiste em chamar de “filme” uma grande unidade que nos conta uma estória e “ir ao cinema” é ir assistir a toda estória. [...] Era necessário que o cinema fosse bom contador, que ele tivesse a narratividade no corpo, para que as coisas tenham alcançado e tenham permanecido desde então no ponto em que as encontramos hoje: é um fato realmente marcante e singular, esta invasão absoluta do cinema pela ficção romanesca (METZ, 1972, p. 61).

O cinema seria, de acordo com as palavras de Metz, somente em teoria uma “arte das imagens”. Cinema e Literatura se equiparam, entre outros, por serem artes narrativas, que transmitem uma história, e é natural que o primeiro tenha se apropriado do segundo para impulsionar seu desenvolvimento. É necessário ressaltar que assim como o cinema novo tentou afastar-se da narrativa, a literatura não é toda constituída por este gênero, como exemplo, citamos a poesia lírica, que se afasta da narrativa convencional.

Como já apontamos, a arte do cinema se apropria do texto literário quando se torna necessário atingir as camadas burguesas da sociedade. Por meio de uma estratégia comercial, as duas artes narrativas se encontraram e, a partir daí, desenvolveu-se a discussão sobre o privilégio de uma sobre a outra, que rende frutos até os dias atuais.

Linda Hutcheon (2006) defende que as adaptações, de qualquer espécie, estão em todo lugar nos dias atuais. E ainda faz 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:

Why, even according to 1992 statistics, are 85 percent of all Oscar-winning Best Picture Adaptations? Why do adaptations make up 95 per-

cent of all the miniseries and 70 percent of all the TV movies of the week that win Emmy Awards (HUTCHEON, 2006, p. 04)¹

Assis Brasil (1967) ao questionar-se sobre o assunto, apresenta o cinema como obra mais próxima da literatura e ressalta a existência de obras literárias “transfiguradas em péssimo cinema”, assim como adaptações que elevam obras como antológicas para a arte cinematográfica. Restar-nos-ia 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 esse 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. E, 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 ao seu texto-base pela capacidade plurissignificativa das obras literárias, sendo possíveis infinitas adaptações geradas a partir de uma mesma fonte. Essa visão remete a ideia de reconhecimento-compreensão, acrescentando-se o movimento *(re)interpretação-*

¹ “Porque, de acordo com estatísticas de 1992, 85 por cento de todos os ganhadores do Oscar de Melhor Filme são adaptações? Porque são adaptações os 95 por cento de todas as minisséries e 70 por cento de todos os filmes para TV da semana que ganham o Emmy Awards. (Tradução Nossa)

(re)criação. Seria um filme adaptado, assim, uma leitura do texto literário, construído sobre sentidos elencados por leitores do texto-base, ou ainda em (co)construção com a própria arte cinematográfica, sendo o filme realizado a partir dessas leituras, permitindo ainda novas interpretações, novos sentidos a serem construídos pelo público espectador.

Pensando na adaptação como leitura, seria possível a discussão sobre a qualidade do primeiro texto em relação a do 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, passaremos agora a discutir a noção de *fidelidade* nas adaptações cinematográficas de obras literárias.

4. Sobre a fidelidade nas adaptações literárias para o cinema

Para Hutcheon (2006), adaptar não significa fidelidade, e fidelidade não deve ser um parâmetro de julgamento ou foco de análise para as obras adaptadas. A autora ressalta que por um longo tempo, esse 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 falar em fidelidade, segundo a autora, assume-se primeiramente que a adaptação deve ser uma reprodução do texto adaptado, porém a estudiosa manifesta-se contrária a essa suposição 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.

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 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 etc.

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.

É necessário então, segundo Stam (2000), começarmos a ver adaptações como *leituras*, como em Barthes, e esquecermos do pressuposto de que um romance contém uma única "essência" que deve

ser transposta para o filme derivado. É preciso considerar a obra literária como um texto aberto, passível de várias leituras, aberto a construção de novos significados. Ler, segundo Coracini, é transgredir, desfazer e refazer o texto, nos inserir nele executando novas leituras, um novo texto.

Examinando a perspectiva da adaptação como leitura com o objetivo de discutir a questão da fidelidade, apoiamo-nos na visão do texto como heterogêneo, admitindo que qualquer texto ou obra de arte, "resulta de um processo de produção de sentidos" (CORACINI, 2005, p. 33). Poderíamos ainda usurpar as palavras da autora, afirmando que não se pode falar em:

[...] respeitar a unidade do texto ou da obra de arte, unidade esta que, aliás, não passa de uma falácia e de uma ficção; não se trata de respeitar as ideias principais ou as intenções do autor, que só fazem sentido no esquema racional, reduzindo tudo à possibilidade de controle, exercido por quem detém poder (CORACINI, 2005, p. 24).

Podemos nos perguntar, então, como assumir que um filme específico foi *fiel* a obra em que se baseou se não podemos garantir que nossa própria interpretação é *fiel* àquela pretendida pelo autor, caso consideremos haver alguma pretensão por parte do autor? Como produto de uma construção de sentidos, a obra adaptada é livre a leituras diversas, podendo até mesmo uma obra gerar diferentes adaptações que, mesmo não ousando muito em relação ao texto-base, divergem-se entre si assumidamente pelo fato de serem leituras diferentes de um mesmo texto.

Se na leitura literária fatores sociais, ideológicos e históricos influenciam, podemos dizer que ao adaptar uma obra para o cinema tais fatores também devem ser levados em conta, assim como a transposição de meios. Para criar um texto baseado em sua leitura (o filme), o diretor procura por recursos possíveis da arte cinematográfica ao transpor para a tela a sua compreensão do texto-base.

Ao contrário do que o leitor comum normalmente assume, segundo Stam (2000), é impossível ter consciência profunda das intenções que um determinado autor tem para com seu texto na medida em que, muitas vezes, o próprio autor não tem essa consciência. Como então, um diretor de um filme, como leitor, adentra nesse pata-

mar do texto literário objetivando a trazê-lo a tona em sua obra cinematográfica?

A obra cinematográfica parte, então, de uma leitura e torna-se o que o Gardies (1998) conceitua como uma *transcritura*. A leitura realizada pelos idealizadores do filme é transcrita em imagens, sons e palavras, levando em conta fatores intra e extratextuais. Nessa visão, o autor considera o texto literário como uma fonte na qual o realizador da obra cinematográfica busca aspectos que ele próprio julga necessários para que sua leitura pessoal da obra possa ser transposta para o novo discurso.

Afirmando o cinema como discurso narrativo, o papel do espectador seria também o de ler, interpretar, construir sentidos em cima da obra cinematográfica, num exercício de reconhecimento e compreensão, prazer e fruir, já citados pelos trabalhos de Barthes (1999, 1972). Considerando o ato de assistir a um filme também como um ato de leitura, o espectador estaria apto a criar sobre a obra assim construindo seu próprio sentido para o texto lido/assistido.

Tendo como base os apontamentos feitos neste capítulo, podemos classificar o mito da *fidelidade* como um preconceito. Dado que toda adaptação é uma leitura, exigir tal fidelidade seria o mesmo que exigir uma leitura única e universal do texto literário. Ao exigir esta única e universal leitura estaríamos, acima de tudo, causando a extinção do literário já que, evocando Sartre (1948), a essência do literário só se realiza com a leitura, fora isso o que há são traços negros sobre o papel.

5. Considerações finais

Pudemos verificar, de uma maneira geral, o encontro da literatura com o cinema por meio da narrativa, entendendo ambas as artes como detentoras do ato de contar histórias, salvo exceções.

Verificamos também que devido à tentativa dos produtores de cinema a alcançar a classe média americana, os filmes tomaram narrativas literárias canônicas como texto-base, instaurando um longo diálogo entre cinema e literatura, tornando as adaptações, como também verificamos, comuns e frequentes até os dias atuais.

Procuramos também apresentar definições de Adaptação, por meio das quais verificamos que essa não é sinônimo de reprodução e que não basta transpor um texto de um meio para outro, sendo que diversos fatores devem ser considerados nesse ato.

Por último, discutimos a questão da fidelidade da obra cinematográfica sobre a obra literária, concluindo que essa questão é, na verdade, mítica, quando consideramos o filme como uma leitura do texto-base, sendo essa leitura, como todas, aberta a múltiplas significações e diferentes construções de sentido. Verificamos também que o uso do termo fidelidade dá-se pela tentativa de alguns indivíduos de equiparar ou comparar as artes, não as considerando como formas autônomas de expressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGEL, H. *O cinema*. Porto: Civilização, 1972.
- ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- AUMONT, J. *A imagem*. São Paulo: Papirus, 1995.
- BARTHES, Roland. *Análise estrutural da narrativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BARTHES, Roland e Antoine Compagnon. Leitura. In: *Enciclopédia Einaudi*, vol. 11: Oral/escrito Argumentação. Tradução de Teresa Coelho. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987.
- 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.
- BRASIL, A. *Cinema e literatura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- BRITTON, J. *Prospect and retrospect*: selected essays of James Britton. Londres: Heinemann Educational Books, 1982.

CORACINI, M. J. F. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (org). *Leitura: múltiplos olhares*. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

CULLER, J. *Teoria literária*. São Paulo: Beca, 1999.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto: prolegômenos e teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1995.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GARDIES, A. Le narrateur sonne toujours deux fois. In: GAUDREULT, A. GROESTEEN, T. (Dir.). *La transcriture: pour une théorie de l'adaptation*. Colloque de Cérisy. Québec: Nota bene: 1998.

HUTCHEON, L. *A theory of adaptation*. USA: Routledge, 2006.

METZ, C. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

NAREMORE, J. *Film adaptation*. New Jersey: Tutgers University Press, 2000.

RAY, R. B. The field of "literature and filme". In: NAREMORE, J. (org.). *Film Adaptation*. New Jersey: Tutgers University Press, 2000.

SARTRE, J. P. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard, 1948.

SKYLAR, R. *História social do cinema americano*. São Paulo: Cultrix, 1975.

STAM, R. Beyond fidelity: the dialogics of adaptation. In: NAREMORE, J. (org.) *Film adaptation*. New Jersey: Tutgers University Press, 2000.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ANÚNCIOS E LETREIROS DO COMÉRCIO POPULAR: GÊNEROS EM DISCUSSÃO

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior (IF Baiano, UFAC)
osvaldobojr@yahoo.com.br

1. Considerações Iniciais

Os estudos de Mikhail Bakhtin (2003 e 2006)¹ instauraram uma concepção de língua centrada nas funções sociocomunicativas da linguagem humana, ou seja, como fato social fundado nas necessidades de comunicação; por isso, dinâmico, evolutivo e concreto. Essa concepção questionou os paradigmas abstrato e subjetivista, nos quais a língua era entendida, respectivamente, como um sistema de regras imutáveis e como uma criação mental do falante.

Ao valorizar o caráter social da linguagem humana, Bakhtin (2003) entende a língua como veículo de comunicação vivo, que deve ser compreendido nos contextos de uso. Além disso, argumenta que a concretização dos produtos de linguagem efetiva-se mediante a interação social, negando, portanto, que a enunciação seja monológica, para afirmar o caráter dialógico da linguagem. Nessa lógica, o diálogo é concebido como essência de toda comunicação verbal, isto é, toda construção linguística é fruto da interação entre sujeitos sócio e historicamente situados.

Vale ressaltar que, quando propõe o diálogo como essência da interação verbal, Bakhtin define-o em um sentido mais amplo, não restringindo-o à interação verbal face a face:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 127)

Assim, nas palavras de Bakhtin (2006), a comunicação verbal é sempre dialógica, pois a palavra sempre comporta duas faces: pro-

¹ As edições das obras de Bakhtin lidas para fundamentar este artigo datam de 2003 e 2006, mas as ideias desse linguista russo foram disseminadas desde a segunda metade do século XX.

cede de alguém que, através da interação social, se dirige a outro(s) interlocutor(es). Isso significa que o signo linguístico só congrega sentidos através da interação realizada no convívio social. Trata-se, portanto, de um posicionamento sociointeracionista acerca da linguagem humana, que elege o dialogismo como condição de existência da própria língua e, por conseguinte, dos produtos de linguagem.

Essa vertente dos estudos linguísticos prioriza - como objeto de estudo - as formas nas quais as ações linguísticas (interlocuções) se concretizam, os gêneros discursivos (ou gêneros textuais)², pois, através deles, podem ser percebidos os sentidos que são construídos (por meio de) e com a língua, já que os gêneros possuem existência concreta e revelam os modos culturais de uso da leitura, da escrita e da oralidade.

Os gêneros não surgem de mecanismos autônomos da língua, mas da associação dos conhecimentos linguísticos socialmente construídos com as ações históricas, ideológicas, discursivas e cognitivas culturalmente elaboradas em contextos sociais específicos. Como toda ação de linguagem se estrutura através de uma forma mais ou menos estabilizada, torna-se coerente afirmar que os gêneros discursivos são indispensáveis à interlocução humana, ou melhor, a comunicação humana somente se concretiza através da articulação dos gêneros textuais. Dessa forma, concordamos com Marcuschi (2008, p. 161), quando ele afirma:

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc*, como já lembrava Bakhtin ([1953]1979) em seu célebre ensaio sobre *os gêneros do discurso*. Daí também a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio-histórico. Os gêneros são também necessários para a interlocução humana.

Como se vê, a comunicação verbal é condicionada pelos gêneros discursivos de tal modo “que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*” (MARCUSCHI, 2003, p. 22).

² Neste artigo, concebemos as expressões “gêneros discursivos” e “gêneros textuais” como equivalentes, tal qual Marcuschi (2001, p. 42-43) em *Letramento e Oralidade no Contexto das Práticas Sociais e Eventos Comunicativos*.

Ademais, vale salientar que os gêneros representam formas de controle social e possibilitam o exercício do poder, já que legitimam o discurso. Por essa razão, nas sociedades ocidentais, alguns gêneros possuem maior prestígio que outros, pois, na valoração de um discurso empiricamente realizado, questões como o prestígio da esfera social em que circula, o nível de formalidade da linguagem e a posição social dos interlocutores são preponderantes.

Contudo, embora aceitemos que haja gêneros de maior prestígio, não podemos subestimar o valor e a funcionalidade dos gêneros textuais que circulam em contextos sociais menos formais e, por questões econômicas e ideológicas, também menos valorizados. Por essa razão, associamos, neste trabalho, duas correntes teóricas que investigam a relação linguagem e sociedade (a das práticas sociais de letramento e a dos gêneros textuais), para discutir os aspectos que definem a identidade de um gênero – circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, construção composicional e estilo – a partir da análise de anúncios e letreiros do comércio popular, que são exemplos de práticas sociais concretizadas à margem da escola, sem influência das normas linguísticas valorizadas nas instituições formais de ensino.

2. *Práticas sociais de letramento e gêneros textuais*

O desenvolvimento de práticas de oralidade, leitura e escrita envolve processos complexos, em que os aspectos socioculturais, históricos e ideológicos são determinantes, haja vista que os modos de articulação da linguagem verbal dependem das condições de vida dos sujeitos. Nessa lógica, compreender os usos linguísticos concretizados por sujeitos sócio e historicamente situados implica reconhecer que os usos da língua são variados e condicionados pelas características das atividades humanas.

De forma análoga, Mikhail Bakhtin (2003, p. 262) apregoa que a elaboração dos gêneros discursivos é determinada pelas formas culturais de interação desenvolvidas nos diversos campos de atividades humanas. Como são muitos e variados os campos de atuação humana, a diversidade de gêneros é enorme. Assim, para compreender os gêneros, faz-se também indispensável associá-los às esferas de

circulação ou aos domínios discursivos que os põem em evidência, que os legitimam, que os fazem assumir determinadas formas, em vez de outras.

No artigo *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*, Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 43) afirma que os gêneros textuais são construídos socialmente e congregam propriedades dos textos empíricos produzidos para fins de interação verbal. Esses gêneros podem ser orais e/ou escritos, e muitos deles envolvem letramento e oralidade de forma simultânea. Por essa razão, os gêneros textuais são inseridos no contexto das discussões sobre as práticas sociais de letramento, que valorizam os usos linguísticos que surgem e se desenvolvem à margem da escola.

O modelo que pretendo sugerir como adequado para tratar dos problemas do letramento é o que parte da observação das relações entre oralidade e letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas, envolvendo parcialmente o modelo ideológico (em especial o aspecto da inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a organização das formas linguísticas no contínuo dos gêneros textuais. Trata-se de uma questão que possibilita um leque muito grande de análise sem trazer como central a questão ideológica e sem se fixar na morfossintaxe nem em modelos estratificados e alienados da realidade sociocomunicativa. (MARCUSCHI, 2001, p. 28)

A perspectiva social do fenômeno letramento insere-se no contexto das proposições sobre o sociointeracionismo da linguagem, concebendo leitura e escrita como práticas sociais que se concretizam em contextos comunicativos diversos, conforme as especificidades socioideológicas dos contextos de interação verbal. Essa aceção social do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem engloba as nuances políticas, culturais, sociais e ideológicas do uso da língua, salientando a existência de um contínuo de relações entre fala e escrita, do qual surgem e se desenvolvem os gêneros discursivos, para suprir as necessidades de comunicação verbal entre os integrantes dos diferentes campos de atuação humana.

A conjuntura teórica das práticas sociais de letramento mostra-se vinculada à perspectiva sócio-histórica e cultural de abordagem dos gêneros textuais, que – sob influência dos estudos de Bakhtin e, em especial, norteadas por interesses antropológicos, sociológicos e etnográficos – volta-se para a análise da organização social e

das relações de poder que os gêneros representam. Nessa perspectiva, “A atenção não se volta para o ensino e sim para a compreensão do funcionamento social e histórico *dos produtos concretos de linguagem*” (MARCUSCHI, 2008, p. 153, grifo nosso).

O modelo das práticas sociais de letramento preocupa-se com as relações entre oralidade e escrita e a influência dessas nas práticas sociais de interação verbal. Essas práticas são importantes, pois revelam os modos culturais de uso do letramento. Numa mesma sociedade, os usos da língua escrita e da língua oral são influenciados por contextos socioculturais específicos. Por essa razão, o letramento deve ser compreendido através da análise dos gêneros discursivos escritos e/ou orais, pois há gêneros híbridos, numa perspectiva sociointerativa de ações de usos da língua em contextos socioculturais situados, posto que se desenvolvem para garantir a interlocução, uma das atividades através das quais o homem se sociabiliza.

3. Gêneros em discussão³

Por serem formas de ação social, os gêneros do discurso estão intrinsecamente relacionados às esferas sociais em que circulam, ou, nas palavras de Bakhtin (2003, p. 262), aos campos da atividade humana. Por isso, as formas concretas de materialização do discurso, embora sejam relativamente estáveis, variam conforme as características do contexto social em que se desenvolvem. Nesse raciocínio, investigar a formatação de um gênero não implica apenas estudar as suas características linguísticas, mas, sobretudo, discutir as nuances sociais, históricas e discursivas envolvidas em sua concretização.

Por esse motivo, priorizamos, nessa discussão, as questões que, segundo Bakhtin (2003, p. 261), definem as formas dos enunciados - o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional -, já que esses aspectos são determinados pelas especificidades dos atos de interação verbal e pelas características sociais, históricas e ideológicas dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação.

³ Os exemplares analisados neste artigo estão disponíveis nos anexos.

Antes das questões supracitadas, abordamos as especificidades de “circulação sócio-histórica e funcionalidade” (MARCUSCHI, 2003, p. 24) dos gêneros em voga, que, associadas às anteriores, representam os principais aspectos identitários dos gêneros textuais. Essa abordagem é coerente com os propósitos deste trabalho, pois se funda na noção de gênero como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínio discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2003, p. 25).

3.1. Circulação sócio-histórica

Os textos analisados neste artigo foram colhidos, durante o segundo semestre de 2008 e primeiro semestre de 2009, no comércio popular que circunda o terminal urbano da cidade de Rio Branco-AC, para composição do *corpus* da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade (2007-2009), da Universidade Federal do Acre (UFAC), que resultou na dissertação intitulada *Práticas de Oralidade, Leitura e Escrita no Comércio Popular do Centro da Cidade de Rio Branco-AC*, orientada pela professora Dra. Luciana Marino do Nascimento (UFAC).

Nesse trabalho de pesquisa, discutimos as características da variante linguística concretizada nos gêneros agora retomados, usando um procedimento etnográfico, pois visávamos ao estudo e descrição de práticas linguísticas desenvolvidas por uma comunidade específica. Esse olhar etnográfico também nos orienta agora, quando optamos por discutir os aspectos que definem a identidade dos anúncios e letreiros em voga.

Rio Branco, capital do estado do Acre, é uma cidade com aproximadamente 350.000 (trezentos e cinquenta mil) habitantes, que cresceu e se desenvolveu fortemente na última década. A população é composta, em sua maioria, por descendentes de nordestinos, sobretudo cearenses, que desbravaram a floresta, no início do século XX, para extrair a seringa, matéria-prima da borracha. No entanto, em virtude do desenvolvimento experimentado nos últimos anos, a cidade também possui habitantes que advieram de outras regiões do Bra-

sil, e até do mundo, devido ao interesse que a floresta amazônica desperta.

No centro da cidade, ao lado do terminal urbano, existe um comércio popular que reúne diversos lojistas e vendedores ambulantes. São trabalhadores formais e informais que desenvolvem suas atividades profissionais, através da comercialização de mercadorias de baixo preço, em empreendimentos simples, voltados para o público de baixa renda e transeuntes ocasionais. Circulam, por esses centro comercial, praticamente todos os habitantes que necessitam de transporte urbano coletivo para se locomoverem.

Como todo gênero textual precisa de um suporte para circular socialmente, é importante especificar, para determinar os contextos de circulação sócio-histórica dos gêneros por ora discutidos, os tipos de suporte que registramos no comércio popular em questão. Antes, contudo, vale esclarecer “que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Assim, o suporte possibilita a materialização do discurso em texto.

No comércio popular pesquisado, encontramos suportes variados que possibilitam a veiculação social dos anúncios e letreiros registrados, a saber: pôsteres, paredes de lojas, papéis variados, pedaços de papelão, placas luminosas, carrinho de picolé, pedaços de madeira etc. Essa gama de materiais demonstra que as condições socioeconômicas dos interlocutores são preponderantes na escolha do material de divulgação, um indício de que os textos assumem as formas condicionadas pela esfera discursiva em que circulam: por ser um comércio popular e variado, a informalidade dos atos de interação verbal é proeminente, resultando também na simplicidade, e até improvisação, dos suportes utilizados.

3.2. Funcionalidade e conteúdo temático

Os gêneros discursivos permitem-nos realizar linguisticamente nossas intenções, externar nossos objetivos em situações comunicativas específicas, enfim, concretizar nossa vontade discursiva, que é realizada, *a priori*, na escolha do gênero. Nessa lógica, adaptamos nossas intenções ao gênero do discurso, cujo conteúdo e forma ten-

dem a se adequar, dentre outros condicionantes, à situação concreta de comunicação, aos sujeitos participantes da interlocução e às características do campo discursivo.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 282)

A leitura do texto supracitado ratifica a ideia de que os gêneros legitimam, nos contextos de interação verbal, as formas do dizer e funcionam conforme as intenções linguístico-discursivas dos falantes. Por essa razão, a determinação de um gênero textual leva sempre em conta a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas e as intenções do produtor do discurso concretizadas através do gênero selecionado, pois “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” (MARCUSCHI, 2003, p. 29)

Na esfera publicitária, por exemplo, os gêneros discursivos que se prestam à divulgação ou propagação de serviços e produtos geralmente revelam a intenção de conquistar, seduzir o cliente, levando-o a consumir/contratar o produto/serviço anunciado, através da veiculação de conteúdos que, via de regra, ressaltam as qualidades do objeto anunciado. Esse intuito determina a funcionalidade linguístico-discursiva dos textos, respaldando-o em estratégias do dizer cujo modo predominante de funcionamento da linguagem é o apelativo. Dessa forma, mesmo que distintas sequências linguísticas estejam presentes em um gênero publicitário, normalmente ganham maior destaque – não pela quantidade, e sim pelo enfoque – as sequências injuntivas, que acionam enunciados incitadores de ações (do consumo).

Os letrados e anúncios do comércio popular também são gêneros de divulgação de produtos, serviços, estabelecimentos comerciais etc.; mas, devido à esfera de circulação e ao campo de atividade humana em que inserem, eles possuem características bastante dis-

tintas das formas discursivas do âmbito da publicidade. Enquanto nestas a formulação dos enunciados é determinada por uma complexa estrutura funcional, que atribui aos textos caráter profissional, estilo sofisticado e conteúdo formulado a partir de pesquisas de opinião pública; nos anúncios e letreiros, a informalidade e o caráter popular da atividade desenvolvida são determinantes na construção de textos simples, objetivos e materializados segundo as condições de letramento social do falante.

No tocante à funcionalidade e ao conteúdo temático, os anúncios e letreiros registrados no comércio popular do centro de Rio Branco-AC revelam, principalmente, a intenção de informar o possível cliente ou passante sobre as especificidades do negócio, os preços dos produtos e serviços, promoções, horário de expediente, ou até mesmo veicular pedidos de ajuda. Existe, portanto, uma diferença essencial entre a intenção concretizada nos gêneros em foco e aquela que geralmente é acionada no discurso publicitário, que preza pela ação de seduzir, de conquistar o cliente. Isso pode ser constatado através do modo de funcionamento da linguagem, pois nos textos analisados prevalece a função informativa, enquanto que, na publicidade, geralmente a função apelativa (conativa) é proeminente.

Nesses letreiros, alguns feitos de forma improvisada, com materiais diversos, torna-se saliente a necessidade do locutor (produtor das mensagens) de estabelecer comunicação com os interlocutores (passantes eventuais, possíveis clientes etc.), a fim de conquistar o comprador (placas que anunciam mercadorias, serviços e preços), seduzir o passante (letreiros que divulgam supostas qualidades dos estabelecimentos), informar aos clientes (placas que indicam horário de almoço e de funcionamento etc.) e até mesmo pedir ajuda financeira (letreiro em que a vendedora solicita ajuda para um parente enfermo). Em todos esses casos, a elaboração dos gêneros é definida por uma necessidade pragmática, utilitária, daí a formatação de textos breves, sintéticos e centrados na função de informar conteúdos relacionados à atividade comercial desenvolvida.

3.3. Estilo da linguagem e construção composicional

Na hipótese sociointeracionista de língua, os textos não são produções individuais que dependem, exclusivamente, da vontade do falante, e sim produtos da ação social desenvolvida; por isso, revelam os modos socioculturais e históricos de articulação da linguagem na esfera social em que circula. Nas palavras de Marcuschi (2003, p. 35):

Considerando que os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas. Esta era também a posição de Bakhtin [1997] que, como vimos, tratava os gêneros como atividades enunciativas “relativamente estáveis”.

Dessa forma, ao acionar a linguagem para estabelecer comunicação social, o sujeito necessita articulá-la na forma dos gêneros do discurso, que têm a sua composição definida socialmente. Esses gêneros geram expectativa no falante, pois são relativamente estáveis. Assim, quando recebe uma carta, o interlocutor já imagina em qual composição se enquadra o texto, pois, socialmente, o gênero carta assume determinados aspectos que lhe são próprios, que lhe identificam enquanto um gênero de correspondência e não outro.

É claro que renovações podem acontecer, transformando a composição típica de um gênero, pois, como produto de linguagem, os gêneros também são suscetíveis às transformações e mudanças que ocorrem no meio social. Ademais, há também o fenômeno da intergenericidade, pois há gêneros que apresentam configuração híbrida, ou seja, que se apropriam da forma de outros gêneros para materializar o discurso. Isso é muito comum nos campos de atividade humana em que a criatividade ou espontaneidade norteiam a construção textual, mas nem tanto naquelas atividades formais nas quais a formatação do discurso deve seguir rigorosamente as formas preestabelecidas.

No entanto, apesar das mudanças e transformações a que os produtos de linguagem são suscetíveis, é preciso admitir, tal qual Bakhtin, que os gêneros discursivos possuem formas relativamente estáveis que os caracterizam. Por esse motivo, as construções composicionais dos gêneros geralmente alinham-se às formas definidas

nos diversos campos de atividade humana. Nessa lógica, discutir o estilo e a construção composicional de gêneros veiculados em certa esfera social representa compreender os modos socioculturais de interação verbal articulados num contexto específico.

Na esfera do comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC, os anúncios e letreiros registrados apresentam composição curta, com poucos enunciados, em que prevalecem sequências tipológicas do tipo expositiva e descritiva, com função informativa. Prevalece um estilo direto, econômico nas palavras e informal, respaldado na variante linguística que a comunidade de falantes domina e determinado, dentre outras condicionantes, pela natureza do conteúdo veiculado e pelas formações sociais dos interlocutores.

Outrossim, os gêneros em discussão viabilizam o estabelecimento de relações diversas: entre conhecidos (comerciantes e seus clientes) e desconhecidos (comerciantes e passantes), muitos deles inseridos em níveis de escolaridade e formações sociais diversificados. Essa análise demonstra que o estilo dos gêneros (anúncios e letreiros do comércio popular) está intrinsecamente relacionado ao estilo da linguagem articulada e às relações sociais estabelecidas no campo de atuação em voga, pois

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão do estilo de linguagem ou funcionais. No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursivas, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 266)

Nesses termos, discutir o estilo e a composição dos anúncios e letreiros em questão inclui também analisar as características da linguagem nas quais esses textos se concretizam, pois, dessa forma, poderemos elucidar as razões que definem as formas de estabilização

por ora apresentadas na situação pública de circulação em que se situam.

Por serem produtos de linguagem veiculados em uma esfera popular, os textos em análise são escritos numa variante não padrão do português, na qual a economia linguística resulta em objetividade e síntese da linguagem, que se centra nos interesses imediatos do divulgador: seduzir, conquistar e disputar o cliente, para vender um produto ou prestar um serviço. Por essa razão, a construção composicional dos gêneros é sucinta, direta e prioriza o que é essencial, ou seja, a informação, já que, segundo Edith Pimentel Pinto (2001, p. 28):

As manifestações escritas de particulares ou pequenos comerciantes, com vista à comunicação com o público, um público indiferenciado, constituído por passantes ocasionais, são linguisticamente econômicas, dispensando tudo o que seja acessório ao núcleo da mensagem. Centram-se nas necessidades, reclamos e interesses do anunciante, sem qualquer menção explícita à pessoa do destinatário.

Como se pode notar, a construção dos gêneros em discussão é norteada por estrutura composicional e estilo definidos pela e na comunidade de comunicação (campo de atuação humana) em que circulam, revelando sintonia entre língua e sociedade, entre produtos de linguagem e os sujeitos sócio-históricos e culturais que os produzem para interagir socialmente; demonstrando, sobremaneira, que os gêneros – como ações sociais relativamente estabilizadas – assumem as formas legitimadas pela esfera de circulação, porque, assim como não é possível dissociar linguagem e sociedade, também não se pode separar gêneros, estilos e campos de atividade humana.

4. Considerações finais

Toda ação linguística é materializada por meio de um gênero discursivo estruturado conforme as especificidades da situação de comunicação, o nível social dos sujeitos envolvidos no processo, a vontade discursiva do locutor, a relação deste com o interlocutor etc.; por isso, os gêneros são produtos de linguagem que revelam os aspectos sociais, históricos, discursivos, ideológicos e cognitivos envolvidos nos atos de interação verbal articulados em um campo de atividade humana.

Desse modo, eles congregam características discursivas e linguísticas da comunidade de falantes que os estruturam, revelando os modelos concretos de legitimação do dizer. Em alguns campos de atuação humana, esses modelos são mais rígidos; em outros, mais flexíveis, dependendo da natureza das relações estabelecidas no meio social em questão. Isso possibilita afirmar que os gêneros também são práticas sociais de letramento e, como estas, podem surgir e se desenvolver sem a influência dos saberes formais veiculados pela e na escola.

A discussão sobre os anúncios e letreiros do comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC permitiu-nos constatar que os fatores sociais – natureza do conteúdo veiculado, situação de comunicação, relação entre os participante da esfera de atividade social, intenção comunicativa, estilo social etc. - são determinantes para a estrutura composicional dos enunciados. Não que a variante da linguagem também não influencie nessa formatação, mas esta também é determinada pelas condições sociais dos interlocutores, pois a língua é uma ação social que se sintoniza às características históricas, culturais, geográficas etc. dos falantes e dos atos de interação verbal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Gêneros textuais no ensino de língua. In: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. Parábola, 2008.

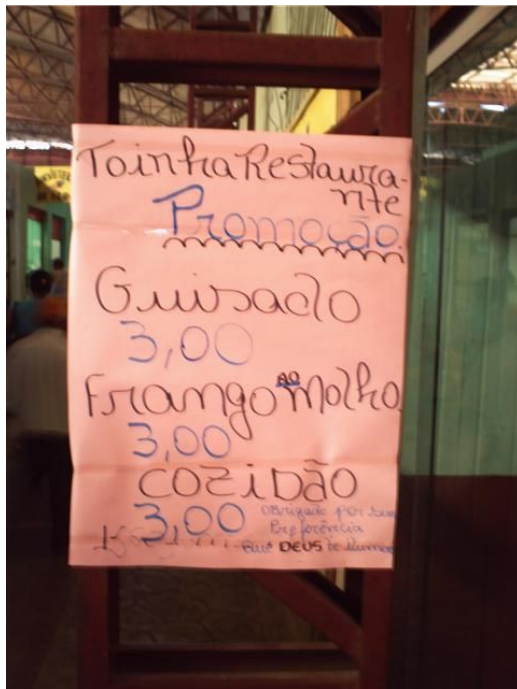
PINTO, Edith Pimentel. O português popular escrito. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

6. Anexos

6.1 Anúncios que informam as especificidade do negócio, ou seja, as mercadorias comercializadas ou os serviços prestados





6.2 Anúncios que indicam preços de produtos ou serviços;

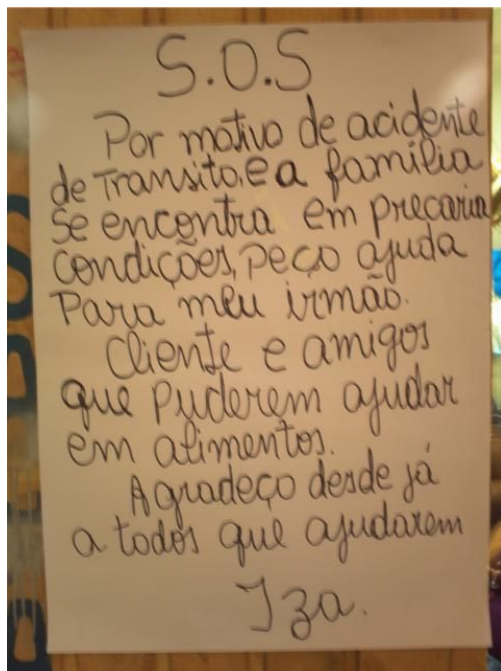
6.3 Anúncios que divulgam promoções;



6.4 Letreiros produzidos para conquistar a clientela, usando sequências linguísticas que salientam supostas qualidades do estabelecimento comercial



6.5 Anúncios que veiculam pedidos de ajuda ou informam o horário de expediente.



VOCABULÁRIO SISALEIRO

A LÍNGUA REVELANDO TRAÇOS CULTURAIS

Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB/UCSAL)¹
celinabbade@gmail.com

1. Apresentação

A história linguística desde o seu começo é parte integrante da história cultural e esse fato nunca foi considerado de outro modo. Uma língua é a expressão completa da cultura de um povo e fazer a história da língua, é fazer a história da civilização que a utiliza. Dentro do estudo da língua de um povo, podem-se abordar vários aspectos. A pesquisa em questão tem como proposta estudar a história de um povo, através do levantamento e estudo estrutural do seu léxico.

A necessidade e o desejo de resgatar a história e cultura de uma região cuja atividade sisaleira é a maior fonte de renda e que a história dessa atividade é passada de geração em geração sem haver quase nenhum registro escrito da mesma, levou a elaboração de uma pesquisa para buscar as fontes escritas que possam resgatar essa atividade. Nessa perspectiva, em primeira instância, surge o interesse pelo resgate do patrimônio histórico e cultural das cidades do sertão baiano que possuem o sisal como fonte maior de renda, a partir do estudo lexical de documentos e textos relativos à atividade sisaleira, encontrados em cartórios, fóruns e cooperativas de Conceição do Coité e regiões adjacentes.

Conceição do Coité, cidade onde está situado o Campus Universitário XIV da Universidade do Estado da Bahia, foi o local escolhido para dar base à pesquisa com o objetivo maior de resgatar a história cultural de seu povo a partir do estudo lexical de uma ativi-

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia e Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia e da Universidade Católica do Salvador, ministrando disciplinas filológicas. É Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras/Português pela UAB/UNEB e é professora do Curso de Pós-Graduação em Filologia pela PUC-Minas. Sócia efetiva do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sócia correspondente da Academia Brasileira de Filologia.

dade que fez a região desenvolver-se e ser conhecida internacionalmente: o cultivo do sisal.

A pesquisa inicia-se com a busca em cartórios e cooperativas de documentos e textos relacionados à atividade sisaleira. Após o levantamento dos textos, os mesmos foram organizados para se fazer o levantamento lexical. Foi preciso também realizar uma pesquisa de campo devido à escassez do material escrito encontrado. Visitou-se uma fábrica que recebia as fibras para o seu beneficiamento, e foi-se a duas fazendas para conhecer o processo do plantio e cultivo da planta. As visitas contribuíram para a elaboração das definições das lexias encontradas nos textos. A partir daí, as mesmas foram estruturadas em campos lexicais.

O vocabulário de um povo diz muito sobre os seus hábitos, costumes e história. Ao deparar com o vocabulário específico de uma língua em determinada região, pode-se observar traços da língua falada naquela comunidade. O vocabulário encontrado, tanto pode diferir de um vocabulário mais antigo, como pode ter sido conservado até os dias de hoje. Desse modo, justifica-se a necessidade de um estudo das lexias relativas à atividade sisaleira, principal fonte de renda dessas regiões.

Procurou-se fazer um estudo lexicológico, em uma perspectiva diacrônica estrutural, enfocando-se os campos lexicais. Após a organização e o levantamento das lexias levantadas, fez-se a análise das mesmas. O objetivo dessa pesquisa é apresentar uma estruturação do léxico existente nos textos de base, organizando essas lexias em seus respectivos campos lexicais, mostrando assim que, através da teoria da estruturação dos campos lexicais, é possível se fazer também um estudo funcional do léxico de uma língua. Com base nessa teoria, as lexias são organizadas de maneira que toda lexia encontrada esteja estruturada em seu devido campo lexical.

Como base teórica para tal proposta seguiu-se os estudos realizados e fundamentados por Stephen Ullmann e, principalmente, por Eugenio Coseriu com sua teoria do campo lexical. Essa teoria propõe uma análise estrutural do vocabulário, determinando o campo lexical dentro de estruturas lexemáticas no qual os lexemas constituem um sistema de oposições. Partindo-se desse princípio, fez-se o levantamento das lexias nos campos lexicais propostos.

Para o levantamento e estruturação das lexias encontradas, visando-se a estruturação das mesmas em campos lexicais, inicialmente realizou-se o levantamento das lexias nos documentos encontrados a partir do fichamento das mesmas. A partir desse levantamento, seguiu-se a consulta a alguns dicionários sincrônicos de língua portuguesa, seguido da organização das lexias em campos lexicais. Em cada um dos campos lexicais propostos, foi dada a classificação gramatical das mesmas, os conceitos das lexias levantadas a partir dos textos das edições selecionadas para a documentação do *corpus*. Dessa forma, busca-se o resgate da história de um povo, partindo-se do estudo lexical desse povo, através de seus textos escritos.

2. Conceição do Coité- O Começo

Conceição do Coité é um dos municípios do sertão semiárido baiano localizado a pouco mais de duzentos quilômetros de São Salvador, a capital baiana. Apesar de a freguesia existir desde o século XVII, o município só foi criado e instalado em 1890. Por ter passado por uma fase de insustentação, o município chegou a ser suprimido em 1931, voltando a pertencer ao território do município de Riachão do Jacuípe. Mas em 1933, o município foi restaurado definitivamente, sendo a sede elevada à categoria de cidade em 1938. De lá para cá a cidade tem crescido e se expandido a cada dia e muito desse crescimento é devido ao sisal.

Atualmente, o município é considerado a “CAPITAL DO SISAL”, porque é a partir da cidade de Conceição do Coité que o sisal é comercializado para outras regiões. Além do sisal que produz, a cidade recebe o produto das regiões circunvizinhas para fazer o beneficiamento do produto através das batedeiras que recebem em fibras, transformando o mesmo em fardos para exportação.

O sisal é tão importante que faz parte da bandeira da cidade simbolizando o produto agrícola que impulsionou a expansão e progresso do município.

3. *A agave sisalana: o sisal*

No nordeste baiano, devido ao seu clima semiárido, cerca de trinta e cinco municípios compõe a chamada região sisaleira. Essa denominação se deve à cultura do sisal ou agave, planta rústica originária do México e que chegou ao Brasil sem que se saiba exatamente como. Parece que a *agave sisalana* chegou ao Brasil através de uma firma americana da Flórida, em 1903. Difundida inicialmente na Paraíba, chegou depois na Bahia no município de Santa Luz, vizinho à Conceição do Coité, importado da Paraíba. A partir daí, a planta progrediu se expandindo por toda a região sisaleira.

Palavra originária do hispano-americano ‘sisal’, o sisal (*agave sisalana*) é a fibra têxtil extraída do agave, que por sua vez deriva-se do gr. *agaué* ‘admirável’. O agave é a designação comum às espécies do gênero *agave*, da família das agaviáceas, que fornecem o sisal ou agave.

Praticamente todas as partes do sisal são aproveitadas. A fibra das suas folhas é o que mais se utiliza dessa planta. Os fios naturais da fibra do sisal ao invés das fibras sintéticas, contribuem para a utilização e expansão dessa fibra até mesmo por questões ecológicas. Uma fibra sintética demora até cento e cinquenta anos para se decompor no solo, enquanto que a fibra do sisal, em meses, torna-se um fertilizante natural. A sua fibra é a fibra vegetal mais dura que existe. A fibra é industrializada e convertida em fios, barbantes, cordas, tapetes, sacos e artesanato. A fibra de sisal pode ser também utilizada na fabricação de pasta celulósica, empregada na fabricação do papel Kraft, de alta resistência, e de outros tipos de papéis finos. Na indústria automobilística, as fibras do sisal podem substituir as de vidro. Também é empregada na indústria de móveis e eletrodomésticos, na mistura com polipropileno e na construção civil; mas a principal utilização é a fabricação de fios agrícolas (*twines*). O principal fio agrícola é o *baler twine*, utilizado para amarração de fardos de feno de cereais nos EUA, Canadá, Europa e, mais recentemente, no Brasil.

Os fios biodegradáveis são utilizados em artesanato, na fabricação de cordas de diversas utilidades, inclusive navais, no enfardamento de forragens etc. O sisal também é utilizado na produção de estofados; pasta para indústria de celulose; produção de

tequila; tapetes decorativos; remédios; biofertilizantes; ração animal; adubo orgânico e sacarias.

Podendo ser colhido durante todo o ano, o sisal é uma planta resistente à aridez e ao sol intenso do sertão nordestino. O ciclo médio de vida do sisal comum é de oito anos, findos os quais a planta entra em floração e morre sem frutificar. O híbrido frutifica.

No Brasil, os principais produtores são os Estados da Paraíba e da Bahia. Atualmente o Brasil é o maior produtor de sisal do mundo e a Bahia é responsável por cerca de oitenta por cento da produção da fibra nacional. Conceição do Coité, na Bahia, é o maior produtor de sisal do Brasil, liderando neste particular a zona produtora da fibra. Existem, em todo o município, centenas de *batedeiras* (usinas de beneficiamento do sisal) e mais de cem máquinas primitivas e paraibanas, principais instrumentos de desfibramento do sisal.

Além do Brasil, alguns outros países fazem parte dos maiores cultivadores de sisal do mundo: Tanzânia, Quênia, Uganda (África Oriental), Angola, México e Moçambique.

Conhecido como “o ouro branco” do sertão, o sisal quando surgiu na década de sessenta do século passado, era tão valorizado que a sua pouca produção (cerca de cem quilos por mês), devido ao processo ainda primitivo de desfibramento em um sistema conhecido como motor de farrancho era suficiente para atender às necessidades de uma família grande por até uma semana. Na década seguinte, com o surgimento de um motor mais moderno movido a óleo diesel, a capacidade produtiva aumentou em até trinta vezes. Mas o excesso de produção fez com que o preço do produto despencasse. Mesmo com os preços baixos, o sisal continuou sendo a fonte de sobrevivência de muitas famílias nordestinas e uma forma de viver dignamente. Durante as duas décadas seguintes, houve uma devassa nas caatingas baianas, substituídas por longos e intermináveis estaleiros verdes. Em 1986, com todos os preços congelados no Brasil, o quilo do sisal que era equivalente a catorze pãezinhos franceses, chegou a corresponder a dois pães franceses. Os compradores do material alegavam não haver uma política de exportação e o mercado brasileiro não tinha condição de absorver toda a produção nacional. Os produtores se queixavam dos baixos preços para a venda. Os atravessadores alegavam que não conseguiam exportar todo o produto que, em sua gran-

de maioria, era destinado à Europa. Portanto, a oferta em excesso desvalorizava cada vez mais a *agave sisalana*. Os sertanejos passaram a utilizar a palha do sisal como ração para o gado, pois não compensava mais o desfibramento delas. Mas os motores movidos a diesel para obter a fibra do sisal custavam muito caro e, rapidamente a ração foi substituída pelo capim.

Atualmente, em média, cerca de trinta por cento de toda a plantação resistiu ao tempo, sendo hoje o quilo da fibra vendida por um preço equivalente a cinco pãezinhos franceses, moeda que sempre avaliou o seu preço. O cultivo hoje, apenas em algumas fábricas da região, resume-se à atividade artesanal e a exportação.

Algumas organizações atualmente trabalham para o resgate do desenvolvimento sustentável na região e buscam a proteção das famílias que ainda sobrevivem do cultivo do sisal. É o caso da CODES Sisal (Conselho de Desenvolvimento Sustentável do Território do Sisal – www.abracosisal.org.br); da Associação de Desenvolvimento Sustentável Solidário da Região do Sisal – APAEB (www.apaeb.com.br), localizada no município de Valente, que emprega cerca de 800 pessoas diretamente, mantendo uma das maiores indústrias de tapetes e carpetes de sisal do país, além de uma escola agrícola, um laticínio dentre outras atividades como assistência técnica rural; e o Movimento de Organização Comunitária – MOC (www.moc.org.br) com sede em Feira de Santana, conhecida por ser a terceira maior ONG do país.

Quando o sisal surgiu, ele era muito mais do que um meio de sobrevivência, era uma identidade para as pessoas que dele tiravam o seu sustento. Na região sisaleira, a sociedade se dividia em: fazendeiros de gado, donos de motor e comerciantes. Mas apesar do sisal ser o combustível que impulsionava a economia local, existia um preconceito muito grande com a atividade, ao ponto de os trabalhadores serem chamados de “peões de motor”, ou seja, giravam em torno de si e não chegavam a lugar algum. Apesar de mais ricos do que os outros que viviam de atividades diferentes, os “donos de motor” não se misturavam aos circuitos urbanos, pois eram discriminados sendo sempre “os homens da roça”.

O trabalho infantil formava boa parte do contingente de trabalhadores de motor e consumia em média oito horas do dia das crian-

ças. Os “filhos do sisal” eram discriminados nas escolas e muitas vezes, pelo excesso de trabalho e discriminações que sofriam, acabavam desistindo dos estudos para seguir o caminho dos pais. Até hoje as crianças continuam trabalhando nessa atividade e existe uma hierarquia de acordo com a faixa etária para a realização das atividades: uma criança de cinco anos puxa o cabresto do jumento, para que as mães ou irmãos mais velhos construam a carga de palha sobre o lombo do animal. Quando já alcança as ancas do jumento, por volta dos sete ou oito anos, deve ter autonomia para carregar sozinha a palha. Após os dez anos, a criança já pode cortar a palha, uma atividade das mais requisitadas, que dá mais credibilidade. Ser um bom cortador é sinônimo de emprego garantido. Após esse processo a palha cortada é levada pelo o carregador, tarefa também das crianças ou mulheres, até as proximidades do motor. A tarefa agora fica a cargo do cevador, que vai cevar o sisal para extrair a fibra. Essa atividade demanda muita força física e é realizada pelos homens. O procedimento é muito perigoso e responsável por inúmeras triturações de braços durante o processo de sevagem. Ainda existe o resideiro que vai fazer a limpeza das máquinas.

O ano de 2009 foi instituído pela ONU como o Ano internacional das fibras naturais. E, já que o sisal brasileiro é natural, biodegradável e renovável, a escolha não poderia ser melhor. A versatilidade de suas características técnicas e a sua sustentabilidade faz com que grandes marcas dos mais diversos setores, utilizem ou busquem uma forma de utilizar o sisal em seus produtos. Ainda assim, o aproveitamento da planta é muito baixo e apesar do Brasil ser o maior exportador de sisal do mundo, tendo a Bahia, Paraíba e Rio Grande do Norte como maiores produtores nacionais, apenas cinco por cento do sisal é extraído para seu uso mais comum, que é a fabricação de cordas. Com estudos e pesquisas desenvolvidos dentro e fora das universidades, novas possibilidades de uso da planta surgem como alternativa para revitalizar a atividade, que teve seu apogeu na década de 60, mas hoje busca novos mercados que possam novamente estimular os pequenos e médios produtores do setor.

4. O vocabulário sisaleiro

Tomando como base a teoria e estruturação dos campos lexicais, as lexias que designam a atividade sisaleira estão organizadas em seus devidos campos lexicais.

Até o momento, três campos lexicais foram organizados: O campo lexical do *preparo da área*, o campo lexical do *beneficiamento do sisal* e o campo lexical dos *trabalhadores do sisal*.

4.1. O campo lexical do preparo da área

Adubação, s.f. Ato ou efeito de adubar ‘fertilizar com adubo, estrumar’, após a limpeza do solo.

Aração, s.f. Preparo do solo para o plantio das mudas, onde um terreno é revolvido utilizando-se um arado para descompactar a terra para um melhor desenvolvimento das raízes, nivelar o terreno e eliminar ervas daninha.

Capinar, v. Limpar (a planta, plantação, terreno) de capim ou de qualquer erva má que nasce entre a plantação.

Espaçamento, s.m. Ato ou efeito de espaçar, abrir intervalos entre. O espaçamento está na dependência da origem das mudas, se foi produzida por sementes ou por estacas (clones). Para o cultivo do sisal, elas precisam ficar dispostas em fileiras simples com o espaçamento de 3,0m. (fileiras) x 0,8m. (plantas) plantando-se 4.166 mudas num hectare. Em fileiras duplas 3,5m. x 1,0m. x 0,8m.

Gradagem, s.f. Preparo do solo para o plantio das mudas utilizando-se uma grade que deve ser leve para nivelar o terreno e eliminar ervas daninha. Essa etapa ocorre após a aração, pois o solo ainda poderá conter muitos torrões, o que dificultaria a emergência das sementes e o estabelecimento das culturas. Com a utilização do implemento grade, os torrões são desfeitos e a superfície do solo torna-se mais uniforme.

Limpeza, s.f. Qualidade de limpo. Para o plantio das mudas (reben-tos), o terreno deverá estar livre de plantas invasoras. Desta forma, a limpeza do solo poderá ser realizada com aração e gradagem.

Rocar, v. Pôr abaixo (vegetação), cortar, derrubar.

4.2. O campo lexical do beneficiamento do Sisal

Armazenamento, s.m. Ato ou efeito de armazenar as fibras secas que devem ser arrumadas bem estendidas e sem dobras, em feixes de quinze a vinte quilos sobre estrados de madeira, em local arejado, fresco, livre de umidade. É preciso verificar diariamente o estado das fibras (livres de fungos, goteiras, outros) e meter a mão entre as fibras, pois se a temperatura estiver maior que a ambiente é preciso abrir os fardos e colocar as fibras ao sol.

Desfibramento, s.m. Consiste na eliminação da polpa das fibras mediante a raspagem mecânica da folha, através de rotores raspadores acionados por um motor diesel. Deve ser feito logo após a colheita quando a folha é golpeada violentamente e, por raspagem, elimina-se a polpa que envolve as fibras. Uma máquina, operada por dois homens, pode beneficiar 6.000 folhas ao dia (90 a 120Kg. de fibras).

Enfardamento, s.m. É o acondicionamento das fibras em fardos para o seu transporte até a indústria de fiação.

Limpeza, s.f. Esta operação visa remover o pó e o tecido parenquimatoso aderido aos feixes fibrosos, além de retirar as fibras de pequeno comprimento, o que resulta em um produto limpo, brilhoso, macio e valorizado.

Penteamento, s.m. Antes de serem colocadas em fardos, as fibras são escovadas e classificadas para só então serem empacotadas.

Prensagem, s.f. Operação de prensar, comprimir na prensa, apertar muito. Os fardos são preparados em prensas mecânicas ou hidráulicas, dotadas de caixões de dimensões médias de 150 x 50 x 70 cm, podendo variar entre 200 e 250 kg.²

² Na faixa de tecido, sobre o fardo, devem constar as seguintes informações, em caracteres perfeitamente legíveis: produto, safra, lote, nº do fardo, nome da prensa, classe, tipo, peso bruto, local de prensagem, cidade, unidade federativa e data da prensagem.

Secagem, s.f. Ato de secar as fibras. Após desfibramento estendem-se as fibras para secagem em espaldadeiras de arame (se possível) ao sol. Dois dias de sol são suficientes para se ter fibras secas e alvas. Fibras deixadas à noite no campo devem ser recolhidas após mais três horas de exposição no dia seguinte, por volta das dez horas da manhã.

4.3. Campo lexical dos trabalhadores do sisal

Agente de compra, exp. O intermediário que comercializa a fibra bruta ou aquele que beneficia em sua bateadeira para depois entregá-la à indústria ou ao exportador.

Bagaceiro, s.m. É o trabalhador que retira da máquina os resíduos do desfibramento – esta atividade pode envolver uma ou duas pessoas.

Cambiteiro, s.m. Quem recolhe os feixes e os transporta até a máquina, no dorso de asininos ou muare³.

Cortador, s.m. É aquele que colhe as folhas das plantas, cortando-as com um instrumento denominado foice; o número de pessoas envolvidas nesta atividade pode variar de uma a três.

Desfibrador, s.m. É o proprietário do motor.

Enfeixador, s.m. O trabalhador que amarra as folhas em forma de feixes que serão transportados até a máquina de desfibramento.

Exportador, s.m. Aquele que exporta o produto.

Fibreiro, s.m. Quem faz o abastecimento da máquina com as folhas e pela recepção das fibras, que são pesadas com umidade – esta atividade poderá ser realizada por uma ou duas pessoas.

Lavador, s.m. Quem lava, seca e armazena a fibra.

Puxador, s.m. É o responsável pela operacionalização da máquina – esta atividade envolve uma ou duas pessoas.

Resideiro, s.m. Quem vai fazer a limpeza da máquina.

³ Animais da família dos burros e mulas.

Considerações finais

A proposta dos estudos que vêm sendo desenvolvidos acerca de um vocabulário específico de uma região tem o propósito maior de resgatar o patrimônio histórico-cultural do povo da região sisaleira. Um povo repleto de histórias, mas com poucos registros escritos. O vocabulário de um povo diz muito mais do que se imagina sobre o mesmo. Assim, a estruturação de um vocabulário sisaleiro em campos lexicais poderá contribuir não só com os futuros estudos linguísticos daquela região, como também trazer à tona um pouco da história e hábitos do povo coiteense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina M de S. *Um estudo lexical do primeiro manuscrito da culinária portuguesa medieval - O livro de cozinha da infanta D. Maria*. Salvador: Quarteto, 2009.

_____. 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.

BARRETO, Artur Franco; BARBOSA, Johan Kely Alves. *Mecanismos de resistência à seca que possibilitam a produção em condições do semiárido nordestino*. Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Agronomia, Campus III – Universidade Federal da Paraíba, 2001. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br>>. Acesso em: 02 fev. 2010.

COSERIU, Eugenio. *Princípios de semântica estrutural*. Vers. esp. de Marcos Martinez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1977.

FERREIRA, Aurélio. B de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 1ª ed. 1975.

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

MATTOSO, L. H. C.; FRAGALLE, E. P. *Uso de fibras vegetais na indústria automobilística: necessidade ecológica, oportunidade para o Brasil*. Polímeros: Ciência e Tecnologia, v.4, n. 1, p. 9-1, 1996.

ULMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Trad. de J. A. Osorio Mateus. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1970.

**CARMEN DA SILVA:
A CONSOLIDAÇÃO DA IMPRENSA FEMININA
NA REVISTA “CLAUDIA”**

Guianeza M. de Góis Saraiva Meira (UFRN)
guanezzasaraiva@bol.com.br

Cleide Emília Faye Pedrosa (UFRN)
eliaspedrosa@uol.com.br

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir as principais contribuições de Carmen da Silva na consolidação da imprensa feminina, em especial na revista *Claudia*, onde escreveu durante 22 anos a coluna “A arte de ser mulher”, que tratava de assuntos considerados tabus, como aborto, infidelidade e orgasmo. Nesta instância, torna-se relevante mencionar o surgimento da revista feminina, bem como as conquistas da mulher na luta pela igualdade de direitos, para posteriormente, tratar do legado de Carmen da Silva.

Assim, podemos dizer que este trabalho nasce de observações a respeito de práticas de leituras das mulheres na atualidade, do crescente aumento de títulos para o público feminino, cada vez mais segmentado, e das relações que se estabelecem entre o veículo e as leitoras. Além disso, foi questão básica para o início da pesquisa o modo como as revistas femininas ditam fórmulas de como ser mulher na contemporaneidade.

Vista da perspectiva histórica, a imprensa feminina no Brasil desempenhou um importante papel no sentido de situar a mulher socialmente, fornecendo referências de modernidade. A representação idealizada no feminino nas revistas e o discurso à valorização das aparências, em certa medida, estabeleceram modelos e parâmetros de conformidade estética a serem seguidos. Entende-se com isso, que a imagem feminina representada na revista *Claudia* serviu como um referencial a ser seguido.

Por assim dizer, as revistas femininas foram e continuam sendo alvo de estudo e críticas. Seja pela forma como tratam as tendências como se fossem fatos disseminados, seja pelo caráter tendencio-

so que é evidenciado no agenciamento de valores e no fomento a novas crenças ou, ainda, principalmente, pela sedução exacerbada ao consumo. As críticas não foram desconsideradas neste estudo, muito pelo contrário, elas contribuíram para o fortalecimento do senso crítico.

2. Surgimento da revista *feminina*

O fenômeno da revista feminina nasceu e cresceu na Europa. O primeiro registro de uma publicação voltada para mulheres foi em 1554, intitulada de *Il libro della bella donna*, de F. Luigi, que circulava em Veneza¹.

A primeira publicação com circulação regular voltada para o público feminino surgiu na Inglaterra em 1693, chamada *Ladie's Mercury*. Naquela época, a revista já possuía uma característica que também é identificada na imprensa feminina contemporânea, o caráter “conselheiro”, que consistia o lado sentimental e o relato das desilusões amorosas. Na segunda metade do século seguinte, na Alemanha, Itália e Áustria já circulavam vários periódicos femininos que abordavam aspectos literários e previsões astrológicas. Em 1800, a moda se destacou e obteve publicações exclusivas. Outra grande novidade propiciou a explosão nas vendas em 1869, eram moldes de roupas de papel, que passou a fazer parte do conteúdo destas revistas. A partir daí, a revista feminina se tornou um fenômeno de ascensão rápida, conquistando seu espaço.

O que a princípio era considerada um luxo e de pouco acesso, logo se expandiu por toda Europa e Estados Unidos. Na França, as revistas surgiram após a Revolução; na Itália, junto com a luta pela independência do país. Na Alemanha, os periódicos traziam conteúdos políticos, onde os revolucionários clamavam pelos direitos das mulheres, defendendo causas como: proteção da mulher trabalhadora, direitos civis das mulheres, restabelecimento do divórcio, ação de investigação da paternidade, direito de exercer determinadas profissões e direito ao voto (*Id.*, *Ib.*).

¹ www.reposcom.portcom.intercom.org.br. Acesso em 10. Jan. 2008.

Segundo Buitoni (1990), foi somente em 1827 que as revistas femininas chegaram ao Brasil, com uma publicação chamada *O Espelho Diamantino*. A moda e a literatura compunham as bases principais que sustentavam as publicações femininas brasileiras. A *Revista da Semana*, lançada em 1901 no Rio de Janeiro, inaugurou a novidade da utilização da fotografia. Lançada em 1914 por Virgínia de Souza Salles, a *Revista Feminina* foi a maior revista brasileira até então.

Nos dias atuais, a mulher dispõe de uma grande variedade de revistas femininas, como: Claudia, Nova, Elle, Borde Fácil, Faça e Venda, Boa Forma, Viva Mais, Capricho, TPM, Manequim, Tititi, Contigo, Ana Maria, Estilo, Atrevida, Carícia, Chiques e Famosos, Caras, Corpo a Corpo, Toda Teen, Marie Clair, Criativa, Agulha de Ouro, Uma, Única, Gloss, dentre outras. Atualmente, essas publicações detêm a posição de segundo lugar no ranking de revistas, ficando atrás somente das tiragens de revistas de informações semanais, segundo a editora Abril.

A revista é uma mídia onde as leitoras a enxergam como uma amiga íntima e particular, a quem demonstra segurança, confiança e simpatia. É uma companheira em todas as horas ou em qualquer lugar. Com ela pode se estabelecer uma relação de companheirismo, que muitas vezes vira objeto de coleção e motivo de orgulho ao exibi-la. A revista tem um formato idealizado para que ela possa estar junto à leitora atuando no ideário e imaginário, sendo capaz de manipular através de seus comentários a formação dos modos de ver e de ser de quem a lê.

A mídia exerce uma forte influência nos consumidores, seja no consumo de produtos, seja na construção do comportamento. As revistas femininas estimulam o imaginário, “induzem” a mulher leitora, que cada vez mais busca a independência financeira e emocional. Anseiam o reconhecimento e a valorização das suas virtudes e lutam pela igualdade de direitos diante da sociedade. . “Ela pode ser vista como um produto, um negócio, uma marca, um objeto, um conjunto de serviços, uma mistura de jornalismo e entretenimento”, segundo Scalzo (2004, p. 12).

Lembramos ainda que a revista feminina, entendida como um “evento comunicativo” (FAIRCLOUGH, 1995)² é uma prática representativa de outras práticas sociais. Em função disso, está sujeita às pressões econômicas, políticas e culturais e, portanto, tem caráter ideológico.

Funcionando como um veículo ideológico de construção de conhecimento, a revista feminina marca sua presença na arena de lutas pela imposição de significados aos diferentes grupos sociais. Inferimos que ela pode ser considerada um artefato cultural que trabalha a produção, a distribuição e o consumo dos seus “textos”, na tentativa de impor uma regularidade de conduta de um determinado grupo social – o das mulheres.

3. *Elas realmente não fogem à luta*

A luta pela igualdade de direitos não é um fato recente na historicidade feminina. Desde 1940, as mulheres iniciaram o chamado *Movimento Feminista*, que tinha a função de denunciar as desigualdades de gênero.

Na busca por essa igualdade, as mulheres conseguiram avanços significativos, dentre eles o direito ao voto, permitido em 1927³. A luta pelo voto feminino foi o primeiro passo a ser alcançado no horizonte feminista. Outra conquista de extrema importância foi o acesso à pílula anticoncepcional, propiciando o ingresso da mulher ao mercado de trabalho. Paralelo a esse acontecimento, no fim do século XIX, as mulheres começaram a ocupar os bancos das universidades.

Todas essas transformações sociais ocorreram paralelamente ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, que refletem o universo feminino e, ao mesmo tempo, influenciam as mulheres. O que antes se limitava a “romances açucarados”, à culinária e

² De acordo com Fairclough (1995), toda e qualquer instituição produtora de “textos” (escritos ou falados, sons ou imagens) voltada para a comunicação de massa, é considerada um evento comunicativo.

³ Disponível em: <www.folha.uol.com.br>. Acesso em: 01. jun. 2010.

às questões relacionadas aos filhos, com o decorrer do tempo, transformaram-se em interesses voltados à beleza, à moda, ao comportamento e ao sexo. As revistas femininas em especial, têm papel decisivo nessa integração entre os desejos e as necessidades das mulheres. Heller (1995, p. 519) relata essa evolução feita pelas mulheres na citação abaixo:

Às vezes mais sutis, outras vezes mais diretos e sem tantos disfarces, revelaram a preocupação em torno da leitura para a mulher: perigosa, se os romances fossem de “má qualidade” ou inspiradores de idéias avançadas; difícil e cansativa, se as obras tivessem um conteúdo considerado mais complexo, mas necessária para que as mulheres pudessem educar seus filhos de forma conveniente. (...) Como ser mulher significava ser mãe e conseqüentemente estar familiarizada com o universo infantil, a autoria bem-sucedida de livros escolares infantis era interpretada como uma decorrência natural ao sexo feminino. Os mesmos motivos desqualificavam-na como leitora. Confinada e distante do mundo do trabalho remunerado e de seus problemas, a mulher vivia num universo muito reduzido, do qual a leitura fazia parte, mas em pequenas porções. Folhetins, revistas e alguns romances eram tudo do que dispunham para ler. Por isso, ao lerem obras consideradas de maior complexidade, muitos autores imaginavam que elas teriam dúvidas, facilmente resolvíveis por seus maridos.

Atualmente, mesmo que a mulher não esteja desempenhando apenas o papel de esposa, mãe e dona de casa, algumas publicações dirigidas ao público feminino acabam mantendo esse perfil. Até o século XIX, a leitura era concebida como um perigo até mesmo físico, perigo esse que era ainda mais eminente para as mulheres que poderiam ser manipuladas pelos romances, deixando-se levar por tais histórias, tornando-se negligentes com suas tarefas e obrigações. As palavras de Abreu (2001, p. 51) sustentam tais idéias sobre os romances e as mulheres nesse período:

Eles foram vistos, até o século XIX, como um forte perigo para a moral, especialmente a das mulheres e moças. Supunha-se que a leitura de romances levava ao contato com cenas reprováveis, estimulando a significação com personagens envolvidos em situações pecaminosas como as mentiras, as paixões ilícitas e os crimes. (...) Também perigoso era o impulso de imaginar-se no lugar dos personagens envolvidos em situações criminosas: supor-se no lugar de uma adúltera era tão grave quanto praticar o adultério.

Com a inclusão da mulher no mercado de trabalho e a invenção dos métodos contraceptivos, a mulher passou a ter “livre arbí-

trio”, inclusive na leitura. Essas evoluções no quadro comportamental das mulheres devem-se em parte ao feminismo. A partir de 1940, os movimentos feministas passaram a se expressar mais intensamente no mundo. Hoje, além de denunciar as desigualdades sociais, políticas e trabalhistas entre homens e mulheres, as organizações feministas passaram também a questionar as raízes dessas desigualdades.

Diferentemente daquela visão machista, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, as mulheres conquistam seu espaço, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. Como observa o crítico cultural Mercer (1990, p. 43) “A identidade somente se torna uma questão quando está em crise, como algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. A esse respeito Hall (2006) discute que esse processo de transformação se torna tão fundamental que, chegamos a nos perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada.

Segundo van Dijk (2008), as diferenças de poder entre as mulheres e os homens e suas manifestações na linguagem foram objetos de vários estudos, principalmente durante a última década, e especialmente por meio de pesquisadoras feministas, onde se pode encontrar uma extensa bibliografia sobre o assunto.

4. *História e memória de Carmen da Silva*

Claudia, a revista que a Abril lançou em 1961 com o nome que Victor e Sylvana Civita queriam dar a uma filha, focalizava a mulher no território da casa. O mundo doméstico ganhara um brilho novo no momento em que chegavam ao mercado geladeiras, televisores, sabões que lavavam mais branco e chocolates solúveis. O Brasil vivia em épocas de crescente expansão do capitalismo, submetendo todas as atividades – inclusive a imprensa – à lógica da modernização do país⁴.

⁴ Disponível em: <<http://www.abril.com.br/institucional/50anos/femininas.html>>. Acesso em: 01. jun.2010.

O consumo desses produtos correspondia ao ideal da “vida moderna” e estavam à disposição da classe média. A conquista desta fatia de mercado norteou a produção da revista antes de sua chegada às bancas, conforme as palavras presentes no editorial do projeto de *Claudia*, enviado aos anunciantes pouco tempo antes do seu lançamento:

Por que *Claudia*? O Brasil está mudando rapidamente. A explosiva evolução da classe média torna necessária uma revista para orientar, informar e apoiar o crescente número de donas de casa que querem (e devem) adaptar-se ao ritmo da vida moderna. *Claudia* será dirigida a essas mulheres e dedicada a encontrar soluções para seus novos problemas. *Claudia* não esquecerá, porém, que a mulher tem mais interesse em polidores do que em política, mais em cozinha do que em contrabando, mais em seu próprio mundo do que em outros planetas... *Claudia*, enfim, entenderá que o eixo do universo da mulher é o seu lar⁵.

Em geral, as matérias e artigos que iriam ser publicados em *Claudia*, reafirmavam os papéis tradicionais destinados às mulheres, enfatizando a responsabilidade destas com seus lares, filhos e marido, apesar de um número crescente de mulheres trabalharem fora.

Em 1963, uma carta enviada à redação por uma obscura psicóloga de Niterói chamada Carmen da Silva dava uma notícia inquietante sobre as jovens donas-de-casa: elas estavam explodindo de angústia e frustração. Carmen queria falar sobre isso e lançou a seção “A Arte de Ser Mulher”, que tornou *Claudia* um dos espaços mais arejados do feminismo, ou seja, a revista inaugurou um novo formato ao colocar uma mulher falando para as mulheres, ao contrário do que era realizado até então. A jornalista foi considerada uma das intelectuais feministas mais influentes no período em que atuou na revista *Claudia*. O alcance do discurso talvez não fosse o mesmo sem Carmen em *Claudia*.

Segundo Ana Rita Duarte (2005), a seção “A arte de ser mulher” fez parte da revista *Claudia* de 1963 a 1985, simbolizando o pioneirismo nacional no que diz respeito à publicação feminista. Embora a revista *Claudia* fosse nessa época uma revista em que as representações sobre o gênero feminino permaneciam calcadas num

⁵ Citado por Ana Rita Fontelles Duarte. Carmen da Silva: o feminismo na imprensa brasileira, 2005.

ideário tradicional, Carmen da Silva tornou-se precursora nas discussões sobre a questão da mulher ao desenvolver um trabalho de crítica e divulgação do movimento feminista brasileiro e suas principais bandeiras de luta.

As leitoras da revista *Claudia* enviavam cartas com questões pessoais para Carmen responder no caderno especial denominado “Claudia responde”. Com um estilo próprio, o texto de Carmen lembrava uma conversa, tanto pela forma como escrevia como pelas expressões utilizadas, caracterizando oralidade.

Não é necessário muita perspicácia para perceber sintomas de insatisfação nas mulheres de hoje. Casadas e solteiras, ociosas e trabalhadoras, estudantes e profissionais, artistas e dona de casa, todas elas em algum momento deixam transparecer resquícios de frustração, um desejo ora nostálgico, ora invejoso, de outra existência diferente, outro caminho distinto ao que escolheram – como se a felicidade estivesse lá. (apud CIVITA, 1994, p.17).

Este trecho foi extraído do primeiro artigo escrito por Carmen da Silva, em setembro de 1963, veiculado na revista *Claudia*, onde expressa com clareza a insatisfação das mulheres com a função que desempenhavam, seja ela qual fosse. Diante disso, Carmen tinha um único propósito - ajudar as leitoras a solucionarem seu problema - e neste intuito, finaliza este artigo com as seguintes palavras:

Segura de seus desejos, de suas opções; disposta a construir sua felicidade em vez de esperá-la dos demais ou do acaso [...] você deixará de ser um brinquedo do destino, atemorizado e insatisfeito. Com o leme na mão, esquivando escolhos e tempestades, sentirá que o destino é seu copiloto e não um monstro ameaçador. Você será um ser humano completo num mundo que foi feito para que nele os seres humanos vivam, amem, atuem, riem – se realizem, enfim. (Apud CIVITA, 1994, p. 23).

A cada edição Carmen abordava um assunto diferente, que instigava cada vez mais o público feminino. Temáticas como casamento, infidelidade, divórcio, aborto, maternidade, orgasmo, dentre tantas outras, causavam cada vez mais espanto na mulher leitora. Um espanto carregado de dúvidas, que somente Carmen podia saciar. Ler Carmen da Silva era, para algumas mulheres, um símbolo de modernidade, sinal de que estavam sintonizadas com as discussões de seu tempo.

Ana Rita (2005), afirma ainda que, em seu trabalho em *Claudia*, Carmen observou de perto a realidade e constatou o comportamento passivo das mulheres brasileiras de classe média que lhe escreviam. Em média, estavam situadas na faixa dos 18 aos 24 anos, e eram casadas ou desejavam estar casadas, muitas vezes, “aceitando, com masoquismo, uniões claramente destinadas ao fracasso total”.

Porém, as respostas de Carmen às suas leitoras nem sempre eram publicadas traduzindo fielmente o que ela havia escrito. A escritora feminista e amiga de Carmen, Raquel Gutiérrez, contou em entrevista concedida a Ana Rita que a revista costumava “pasteurizar” ou mesmo “deturpar” os artigos:

Encontrei inúmeros bilhetes da Carmen depois que ela morreu para a Revista Claudia dizendo: “Não me reconheço nos artigos que vocês publicaram. Não era bem isso que eu tinha dito. Vocês transformaram, vocês modificaram (*Apud* DUARTE, 2005, p. 47).

Ana Rita Duarte (2005) acrescenta que, é mais plausível acreditar que esse tipo de interferência no trabalho de Carmen, tenha se dado mais em razão do impacto do que a crítica feminista trazia à sociedade brasileira, nos campos da política, cultura e comportamento, naquele momento, do que por conta de vigilância cerrada da censura do Regime Militar.

As obras de Carmen da Silva deixam para os estudiosos do feminismo uma excelente maneira de comprovar a evolução da mulher na sociedade e ao mesmo tempo, resgatar sua memória. Com títulos provocantes, como “Histórias híbridas de uma senhora de respeito”, “O homem e a mulher no mundo moderno” e “Sangue sem dono”, Carmen da Silva, propicia aos seus leitores um conjunto de fatos históricos, carregados de sabedoria, inspiração e acima de tudo uma missão: mostrar as mulheres oprimidas que seu lugar na sociedade não se restringe apenas aos afazeres domésticos, à educação dos filhos e à obediência ao marido e sim, buscar cada vez mais o espaço galgado há tantos anos, baseado na igualdade de direitos.

5. Um breve estudo das cartas do leitor

Partindo do pressuposto que as contribuições de Carmen da Silva na consolidação da imprensa feminina, somente foram possí-

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

veis graças às inúmeras cartas de leitoras que a revista recebia mensalmente, iremos discorrer como as cartas do leitor, se configuram, até hoje, como um importante artefato na história da revista *Claudia*, e consequentemente, na história da imprensa feminina.

Definida como um gênero textual, as cartas do leitor, cujos espaços são destinados aos leitores para que possam expressar seus pareceres pessoais, favoráveis ou não, sobre matérias publicadas, são endereçadas aos editores, que após efetuarem uma seleção prévia e editoração, publicam-nas.

Todavia, este breve conceito atribuído às cartas do leitor, remete às publicações da revista *Claudia* na contemporaneidade. Nas primeiras edições, as cartas do leitor tinham um caráter distinto do atual, pois as leitoras escreviam sobre suas angústias e esperavam que Carmen as solucionassem, através de seus aconselhamentos.

A leitora da revista *Claudia* escrevia à Carmen da Silva com a finalidade de esclarecer dúvidas relativas ao seu casamento, à educação dos seus filhos e aos cuidados com o corpo. As leitoras da atualidade continuam escrevendo para a edição da revista e comentando sobre as mesmas temáticas, mas com uma grande diferença – não há preconceito ou censura em suas palavras-, pois as mulheres estão livres para se expressarem, sobre a temática que desejarem.

Para que haja compreensão, no que se refere à evolução da imprensa feminina, mostraremos o posicionamento de Carmen, ao responder a uma leitora e em seguida, uma carta do leitor, publicada na revista *Claudia*, no ano de 2008, onde está em pauta a mesma temática:

A mesma cegueira (preconceito) que me levou a negligenciar o tema da amamentação faz com que muitas feministas vejam com suspeita a questão do aleitamento materno. O grande receio é que isso signifique mandar a mulher de volta a sua antiga posição: confinada no lar, circunscrita no papel tradicional de esposa e mãe, renunciando a todos os espaços de atuação que ela vem conquistando na sociedade. E por que seria obrigatório escolher uma coisa ou outra, como se os dois aspectos não fossem complementares? Por que deveria a mulher abrir mão da sua especificidade feminina para poder realizar-se no trabalho, no universo do pensamento e da cultura, na participação do mundo? (*Apud* CIVITA, 1994, p. 208).

Fiquei chocada com a opinião da jornalista Míriam Leitão, na matéria “Licença-Maternidade de 6 meses. Essa é uma lei boa para a mulher?”. Não acredito que as trabalhadoras sejam preteridas nas empresas por causa dessa nova lei nem acho que homens e mulheres sejam iguais. Não se trata de machismo. Claro que ambos merecem as mesmas chances, mas a mulher tem um papel fundamental: o de amamentar seu filho. Devemos lutar pela proteção à vida, coisa que anda esquecida hoje, quando só se ouve falar em sucesso na carreira. Aline M. de Almeida Lucas. (Edição de novembro de 2008).

A resposta de Carmen da Silva à leitora nos faz enxergar que ao conquistar um espaço no mercado de trabalho, depois de todas as repressões advindas de uma sociedade conservadora, machista e patriarcal, a mulher passa a ter receio de amamentar seus filhos, pois exerceriam somente o papel de mãe e esposa, renunciando o trabalho fora de casa. Em contra partida, a carta da leitora, veiculada na revista *Claudia*, na edição de novembro de 2008, repassa-nos a convicção que amamentar é fundamental e que as mães devem preocupar-se com o desenvolvimento dos filhos, amamentando-os durante seis meses, conforme recomendações médicas. Pensar somente na carreira pode parecer uma atitude egoísta, posto que, a licença maternidade é uma segurança que a mãe-trabalhadora deve ter.

6. *Considerações finais*

Propor a investigação da consolidação da imprensa feminina, a partir das contribuições de Carmen da Silva à revista *Claudia*, é uma forma de analisar o modo como as mulheres são construídas pela mídia e também o modo como se constroem por meio dela. As revistas femininas carregam e configuram visões do que é ser mulher: como se comportar, como se vestir, como agir em relação aos homens – na maioria das vezes seu companheiro –, cuidar de seus filhos, preocupando-se sempre com uma educação adequada e ainda cuidar de si mesma.

Dessa forma, entendemos que as revistas femininas têm como objetivo fundamental provocar algumas reflexões sobre a representação da mulher brasileira, solidificando conceitos e estereótipos que buscam enraizar padrões estéticos e comportamentais idealizados no público feminino. Elas atuam como um marco significativo da histó-

ria contemporânea, que documenta tanto a evolução da imprensa na modernidade, quanto da história social da mulher.

Os resultados preliminares deste trabalho indicam que, o legado de Carmen da Silva foi imprescindível para o desenvolvimento da imprensa feminina e pela busca incessante das mulheres no tocante a igualdade de direitos. A forma como se expressava em seus textos propiciavam às leitoras um momento de reflexão, conduzindo-as a tomar as atitudes cabíveis a cada situação, sem deixarem de exercer as funções “atribuídas” ao sexo feminino: ser mãe, esposa e dona de casa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. *Diferentes formas de ler*. Campo Grande, 2001.
- BUITONI, Dulcília Schroeder. *Imprensa feminina*. São Paulo: Ática, 1990.
- CIVITA, L. T. (org.) *O melhor de Carmen da Silva*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.
- DIJK, Teun A. Van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.
- DUARTE, Ana Rita Fonteles. *Carmen da Silva: o feminismo na imprensa brasileira*. Fortaleza: Expressão, 2005.
- FAIRCLOUGH, N. *Media discourse*. London: Edward Arnold, 1995.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HELLER, Bárbara. *Tuteladas ou letradas? Imagens de mulheres em textos escolares e literários de 1800 a 1930*. Natal: UFRN; Editora Universitária, 1995.
- MERCER, Kobena. *Marginalization and contempory cultures*. Ney York: Cambridge, 1990.
- SCALZO, Marília. *Jornalismo de Revista*. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2004.

www.claudia.abril.com.br

www.abril.com.br/institucional/50anos/femininas.html

www.folha.uol.com.br

www.reposcom.portcom.intercom.org.br

OS MARCADORES DISCURSIVOS NO GÊNERO NARRATIVA ESCOLAR

Ilana Gomes Oliveira (UFBA/FTC)
ilanagomes1@gmail.com

1. Introdução

Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dedicarem uma atenção especial à linguagem oral no ensino de língua materna, ainda é possível perceber lacunas no que se refere ao estudo do texto baseado nos gêneros textuais do sistema linguístico, o que seria desejável e pertinente, uma vez que esses envolvem textos diversos que surgem, historicamente, tendo em vista, sobretudo, as novas tecnologias de uma sociedade.

Segundo Costa Val (2001, p. 18), o objetivo geral do ensino de redação nas aulas de língua portuguesa é proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação. O trabalho nesse sentido pode ser feito na sala de aula, mesmo antes que as crianças tenham aprendido a escrever, porque o professor estará orientando seus alunos para a compreensão e a valorização dos diferentes usos e funções da escrita, em diferentes gêneros e suportes.

Ainda de acordo com a autora, saber escrever inclui usar adequadamente a variedade linguística, de acordo com o gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido, fazendo escolhas adequadas, quanto ao vocabulário e à gramática. Isso envolve dedicar atenção à escolha de palavras e de construções morfosintáticas, com sensibilidade para as condições de escrita e de leitura do texto.

Segundo Marcuschi (2002), é comum hoje notar um hibridismo muito acentuado entre as modalidades de uso da língua- fala e escrita. Nesse contexto, observa-se uma lacuna, no que concerne à funcionalidade dos marcadores discursivos (doravante MDs) “aí” e

“então” em textos redacionais de tipos narrativos de alunos do Ensino Fundamental.

Neste trabalho, os marcadores serão investigados, procurando observar a sua funcionalidade dentro dos textos redacionais, mas não entendendo a relação fala-escrita de forma dicotômica, e, sim, a partir de uma perspectiva que os veja dentro de um *continuum* tipológico de gêneros textuais. As reflexões aqui suscitadas, foram obtidas a partir da análise dos marcadores discursivos *aí* e *então* em textos redacionais de tipos narrativos, coletados em uma escola do ensino fundamental II, no município de Itagibá-BA.

2. *Sobre os marcadores discursivos*

Segundo Urbano (2006, p. 403), os marcadores discursivos estão sempre presente nas preocupações dos linguistas, principalmente, daqueles que se dedicam à Análise da Conversação, ou aos estudos da Língua Falada em geral. Muito se fala também em estudos teóricos voltados para o tratamento conceitual de recursos de construção textual-interativa. Entretanto, o autor ressalta que nessa bibliografia disponível existe uma lacuna, no que concerne à preocupação ou o consenso quanto à determinação da natureza e propriedades dos MDs. Acrescenta-se ainda a essa lacuna, a questão do tratamento desse fenômeno na modalidade escrita do sistema linguístico.

Said Ali (1930, p. 51) apresentou um estudo, que se pode dizer pioneiro e que vislumbrava uma atenção a essas unidades. Ele as nomeou como expressões de situação “uma vez que rareiam no discurso eloqüente e rhetorico e se usam a cada instante justamente no falar desativado de todos os dias”. O autor considerou as situações possíveis entre o locutor e o interlocutor e estudou marcadores como: *mas, então, agora, sempre, pois, pois sim, sabe de uma cousa, como* etc.

Conforme se atesta nos estudos acima citados, bem como na bibliografia registrada na literatura linguística a esse respeito, é que eles estão tradicionalmente voltados para a conversação. Os estudos

restringem-se à investigação das formas e funções dos marcadores conversacionais¹, baseando-se na modalidade de língua falada.

Em relação à Gramática Tradicional (doravante GT), tem-se observado que quase nenhum espaço é reservado para essas unidades. A GT faz, segundo Risso (2006, p. 428), uma breve menção a alguns dos sinais estruturadores dessas partículas que atuam na parte transfástica. Em sua maioria, apresentam-se como constituintes integrados à estrutura da sentença de forma homônima com os advérbios.

Sob a denominação de *advérbio*, de acordo com a gramática normativa, reúnem-se conceitos que, fundamentalmente, o definem como um modificador do verbo (CUNHA, 2001, p. 541). A essa função básica, acrescentam-lhe uma classificação, de acordo com a circunstância ou ideia acessória que expressa, como por exemplo, a partícula *então* é classificada como advérbio de tempo e a partícula *aí* como advérbio de lugar.

Bechara (2006, p. 278) dedica uma atenção especial ao que ele chama de “plano transfástico e os advérbios”. O autor confere uma categoria ao advérbio que antes era posta em evidência pelas gramáticas tradicionais apenas para os pronomes. Nessa perspectiva, Bechara atribui ao advérbio um papel de retomada ou substituição de uma unidade pontuada ou não no texto, passando a ser não apenas advérbios, mas substitutos de oração, conforme exemplo:

Você vai ao cinema? – Sim.

No exemplo acima, a partícula *sim* é uma resposta que retoma todo o enunciado textual.

Destacam-se ainda as unidades de valor circunstancial, as quais retomam “estados de coisas” reconhecidas ou intuídas anteriormente e ligadas ao sentido do discurso (marcadores textuais). (BECHARA, 2006, p. 278).

¹ O termo *marcadores conversacionais* foi aceito por muito tempo entre os linguistas brasileiros, entretanto, de acordo com Urbano *et. al.* (2006, p-4004), “reconhece-se nela uma limitação, por sugerir, de forma inevitável e inadequada, um comprometimento exclusivo com a língua falada e, dentro dessa modalidade, com um gênero específico, que é a conversação.”

De modo geral, os Marcadores Discursivos são elementos verbais que atuam a partir da interação discursiva oral, trabalhando no funcionamento da linguagem, quer no nível interpessoal ou cognitivo. Segundo Risso, Silva e Urbano (2006, p. 404), trata-se, pois, de um “amplo grupo de elementos de constituição bastante diversificada, envolvendo, no plano verbal, sons não lexicalizados, palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos, aos quais se pode atribuir homogeneamente a condição de uma categoria pragmática”.

Considerando a função precípua dos MDs, que é auxiliar no desenvolvimento interacional dos falantes, estabelecendo elos de coesão discursivos, pode-se perceber que os MDs não assumem uma função única, pré-estabelecida, durante a situação comunicativa, o que significa dizer que um mesmo MD pode desempenhar simultaneamente várias funções.

Em geral, eles têm função textual argumentativa, pois coordenam, subordinam, especificam etc., isto é, orientam e/ou organizam o discurso, conforme as estratégias desenvolvidas pelos falantes.

Essa multifuncionalidade permite aos MDs acontecerem em vários gêneros textuais da modalidade escrita do sistema lingüístico, desde gêneros híbridos aos mais modelos formais, principalmente como articulador textual, atuando de forma pragmática, garantindo, assim, o processamento do texto por parte do leitor.

Baseando-se nos estudos de Urbano (2006) e Risso (2006), verifica-se que os marcadores discursivos preservam seus traços definidores básicos, a saber: são exteriores a conteúdos proposicionais ou tópicos, sintaticamente independentes, e insuficientes para constituírem enunciados completos por si próprios, além de se apresentarem como sequencializadores tópicos.

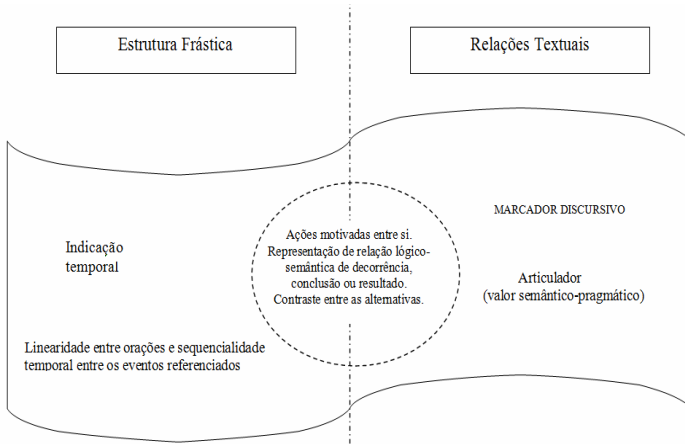
2.1. Marcadores basicamente sequenciadores: aí e então

Segundo Risso (2006, p. 448), o marcador discursivo *então* revela-se como um articulador de partes do texto. Sua atuação precípua é de apresentação da informação, ou seja, no seqüenciamento e estruturação interna de segmentos tópicos.

Outro ponto relevante desse marcador é a forma homônima que ele apresenta com os advérbios, de acordo com a gramática normativa.

Risso (2006, p. 449-450) destaca que, entre as instâncias de atuação do *então*, ocorrem ligações sintático-semânticas, que possibilitam considerar, em cada caso, um *continuum* entre o advérbio, na estrutura da frase, e o articulador, nas relações textuais, uma vez que, nesse último contexto de ocorrência, tem-se a possibilidade de aquisição de novos valores semântico-pragmáticos. Assim sendo, a autora apresenta uma análise dessa unidade e a organiza em duas partes: a primeira centra-se nas constantes semânticas que acompanham o emprego do *então* no nível da frase; e a segunda parte volta-se para os aspectos funcionais específicos de seu enquadramento no nível da relação textual-interativa.

Verificando as propriedades definidoras dos MDs, idealizou-se um protótipo do *continuum* das formas do *então* (OLIVEIRA, 2009), a partir das narrativas escolares analisadas.



Percebe-se que o *então* apresenta formas com traços típicos do advérbio, passando por traços intermediários entre o advérbio e o MD, até a sua forma mais pura de MD.

Apoiando-se na primeira parte do estudo de Risso (2006, p. 450), em que o *então* passa de advérbio de tempo a conector frasal,

verifica-se, segundo a autora, uma dupla tendência de trações definidores. De uma parte, o *então* exerce nítida função de expressão temporal, mas já não presa à função de pretérito instaurada pelo advérbio. De outra, configura-se em um teor mais argumentativo, ao estabelecer conexões lógico-semânticas entre as orações, seja através da sequência temporal dos fatos, ou através de um “[...] teor mais argumentativo, ao servir à expressão de uma dependência lógico-semântica de decorrência, conclusão ou resultado [...]” (RISSO, 2006, p. 450). Para ela, em ambas as partes, existe a função tipicamente conectiva em que o *então* atua na articulação de orações presentes na superfície do texto.

Como expressão temporal, *então* pode exercer função retrospectiva, expressar linearidade, sequência entre as orações, ou atuar na progressão da informação através de ações motivadas entre si. Na função retrospectiva, o *então* faz uma “remissão anafórica a um momento de referência instalado no enunciado” (RISSO, 2006, p. 451). Já na linearidade entre as orações, os eventos apresentam-se sucessivamente através de orações cronologicamente encadeadas. Característico da língua falada, configura-se em frases que vão se arrastando umas às outras. O *então* confere um direcionamento continuativo ao enunciado e a sua condição de item anafórico, que não é obrigatório nesse caso, desperta uma leitura para trás.

Contudo, percebe-se a partir do *continuum* proposto do *então* que, quando esse elemento se estabelece como ações motivadas entre si; representação de relação lógico-semântica de decorrência, conclusão ou resultado; e contraste entre as alternativas, nem sempre ele apresentará a forma categórica do estatuto de advérbio. O *então* orienta para determinado sentido implicado a partir do texto e consequentemente para possíveis leituras que dele se projetam.

Em relação à nuance de ações motivadas, esse MD refere-se a uma circunstância passada, intermediando para outra oração. O *então* “tem aí o efeito de uma alavanca que se apóia no que foi dito, para uma espécie de desfecho motivado, dado a seguir na progressão da informação” (RISSO, 2006, p. 453).

Considerando a relação lógico-semântica de decorrência, conclusão ou resultado do MD *então*, pode-se afirmar que ele projeta relações argumentativas de causa e efeito, exclusão e, ainda, “reforça

o nexos pelo qual o conteúdo de uma cláusula antecedente implica uma espécie de dedução expressa na conseqüente” (RISSO, 2006, p. 455). Nesse sentido, o MD *então* estabelece relação anafórica entre as orações, pois “como agente interno do texto, tem, por trás de suas especificidades, um forte fundo comum na orientação remissiva retroativa e na linearidade expositivo-argumentativa” (RISSO, 2006, p. 456).

Apoiando-se nos aspectos funcionais específicos do enquadramento do *então* no nível da relação textual-interativa, como agente de organização interna do texto, o marcador *então* nessas suas peculiaridades de construção permite uma construção de sentido não apenas em uma instância discursiva presente na superfície do texto em curso, mas como afirma Risso (2006, p. 458), a partir de [...]

Momentos anteriores de cumplicidade entre os interlocutores, apoia-nos nos acontecimentos, na convivência, no conhecimento compartilhado, nos contratos estabelecidos, nas instâncias discursivas do dia-a-dia que sustentam essa relação.

Esse marcador pode ainda ser observado na organização inter e intratópica. Consoante Risso, “no plano intratópico, o *então* atua na progressão tópica, seja no encaminhamento ou no fecho do tópico, seja na retomada tópica, após inserção” (RISSO, 2006, p. 458). Já no plano intertópico, “o *então* pode promover o encadeamento de informações que se integram na construção interna de um seguimento tópico” (RISSO, 2006, p. 463) ou constituir um supertópico comum, a partir de tópicos inteiros encadeados sucessivamente. Também é possível analisá-lo na dinâmica de turnos e como operador argumentativo do diálogo.

Em uma perspectiva dinâmica de turno, *então* pode atuar como um sinal de retomada de fala interrompida pelo interlocutor ou como indicador de manutenção de turno. Em se tratando do caráter argumentativo de *então* na situação comunicativa, observa-se que ele objetiva questionar ou confirmar declarações do interlocutor, considerando o já dito, a informação em pauta.

Em relação ao marcador *aí*, ele apresenta propriedades dêitico-anafóricas (espaço-temporal), de traços de sequenciação cronológica, e sobretudo, relações de abstração entre as funções.

Observa-se que, em grande parte de suas realizações, o *aí* recai, sobretudo, na função dêitico-locativa. Isto é, o *aí* dêitico locativo aponta para um lugar do mundo externo e origina o *aí* anafórico locativo, que aponta para um lugar já mencionado no texto (TAVARES, 1999).

Para a autora,

A passagem do item em exame de função dêitica locativa para a anáfora locativa, isto é, do espaço dêitico para o espaço anafórico, representa a passagem para o nível textual, pois as anáforas têm papel na articulação textual, por recuperarem elementos mencionados anteriormente. (TAVARES, 1999, p. 139)

Dito de outra forma, tanto o *aí* conectivo quanto o *aí* anafórico vai ressignificar-se no discurso.

Em relação ao *aí* sequenciador temporal, nota-se que ele destaca a ordenação temporal cronológica dos eventos narrados, ou seja, indica que a situação introduzida relaciona-se temporalmente ao evento anterior.

Centrando-se no seu estatuto de introdutor de efeito, observa-se que a partícula *aí* interliga dois acontecimentos que estão ligados cronologicamente, sendo que o primeiro representa a causa e o segundo o efeito.

Referente à categoria de sequenciador textual, nota-se que é comum em textos narrativos, uma vez que dão maior dinamicidade à narrativa. Segundo Andrade (2006, p. 146), o marcador “*aí*” conecta orações que se encaixam em uma lógica de decorrência – ou seja, aconteceu um fato, “*aí*” decorre outro.

Para Tavares (1999, p. 136)

O *aí* adquire um significado mais abstrato ao deixar de indicar sucessão cronológica temporal e passa a indicar sucessão discursiva, assinalando a ordem seqüencial pela qual as informações são apresentadas e desenvolvidas.

3. Considerações finais

A necessidade de um trabalho ordenado de organização da fala e escrita no ambiente escolar é evidente e necessária. As produ-

ções textuais escritas, sob a perspectiva da análise, permitiram verificar e definir sistematicamente a função dos marcadores discursivos *aí* e *então* e a sua relação no texto escrito.

A análise guiou para a percepção de que os alunos, por não conseguirem diferenciar os aspectos específicos das modalidades de uso da língua- a fala e a escrita, e por não estarem familiarizados com conectivos coesivos próprios da escrita, utilizaram os marcadores discursivos com finalidade coesiva.

No que tange à observação desses marcadores discursivos, podem ser feitas as seguintes considerações:

- 1) São fenômenos linguísticos que funcionam como elemento de orientação discursiva, ou seja, auxiliam no desenvolvimento interacional dos falantes, estabelecendo elos de coesão discursivos. Eles ajudam a construir relações entre os enunciados tanto no contexto, quanto no cotexto;
- 2) São elementos que não assumem uma função específica, pré-estabelecida, durante o discurso, o que significa dizer que um mesmo MD pode desempenhar simultaneamente várias funções;
- 3) Diante da sua multifuncionalidade, confirma-se que os MDs não se restringem a um gênero textual específico, como se pensou em estudos anteriores, os quais adotavam a nomenclatura *marcadores conversacionais*, limitando, assim, a sua ocorrência à conversação.

O ponto de vista destaque desta análise foi perceber que a noção de marcadores discursivos só foi possível a partir da noção de texto como lugar de interação social, em que o sentido do texto se constrói, a partir dele e não, especificamente, nele.

Quanto às reflexões suscitadas a partir da análise dos textos, foi possível verificar que:

I. O marcador discursivo *então* apresenta-se como sequenciador tópico e é comum em textos narrativos, uma vez que dá maior dinâmica à narrativa. Verifica-se diversidade de traços semânticos que acompanham o advérbio no contexto da frase que ora se apresenta pela recorrência com que *então* é ativado em estrutura sintático-semântica de nítida expressão temporal, ora configura-se com teor

mais argumentativo, ao estabelecer uma dependência lógico-semântica de decorrência, conclusão ou resultado apresentado na estrutura frástica. No entanto, quando usado de maneira exaustiva no texto, denota a falta de habilidade do aluno diante das modalidades de uso da língua- fala e escrita;

II. O marcador discursivo *aí* possui função de localizar objetos e pessoas no espaço e no tempo e, sobretudo, marca a sequência de fatos narrados, organizando o discurso no tempo. Em uma escala de prototipicalidade, verifica-se que, quando usado como sequenciador, é considerado menos prototípico, uma vez que se distancia de seu nível mais alto - dêitico espacial.

III. Faz-se necessário, no ensino de português, um trabalho ordenado da relação fala-escrita, que vai permitir ao aluno um posicionamento consciente diante dos diversos gêneros textuais, bem como o uso adequado dos marcadores discursivos nas diferentes modalidades da língua.

Estar atento a essa última situação, na prática escolar, é fundamental, uma vez que, mesmo em comunidades mais carentes, os alunos estão imersos em uma cultura que disponibiliza, de formas de letramento variadas. É através dessa associação com o contexto escolar que vai possibilitar ao aluno o interesse pela leitura e produção de textos, bem como a prática consciente das modalidades de uso da língua. É viabilizar, acima de tudo, o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, a partir do seu contexto sócio-cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, M. Said. *Dificuldades da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

ANDRADE, José Armando. *Repetição e marcadores discursivos na produção textual de alunos: uma apropriação discursiva*. Dissertação de Mestrado. UFPE. Recife, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio* – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

OLIVEIRA, Ilana Gomes. *O uso de marcadores discursivos em textos redacionais*. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RISSO, Mercedes Sanfelice *et al.* Traços definidores dos marcadores discursivos. IN: JUBRAN, Spinardi; KOCH, Villaça. *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. v. 1. Campinas: UNICAMP, 2006.

RISSO, Mercedes Sanfelice. Marcadores discursivos basicamente seqüenciadores. IN: JUBRAN, Spinardi; KOCH, Villaça. *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. v. 1. Campinas: UNICAMP, 2006.

TAVARES, Maria Alice. *A gramaticalização do aí como conector: indícios sincrônicos*. Florianópolis: Ufsc, 1999. 13 p. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/2316/2008>>. Acesso em: 20 maio 2010.

URBANO, Hudinilson. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: PRETI, Dino (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas/FFCH/USP, 1998, p. 131-152.

URBANO, Hudinilson. *Marcadores discursivos basicamente interacionais*. IN: JUBRAN, Spinardi. KOCH, Villaça. *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. v. 1. Campinas: UNICAMP, 2006.

OS USOS SOCIAIS DA LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO¹

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior (IF Baiano, UFAC)
osvaldobojr@yahoo.com.br

1. Considerações iniciais

Na década de 1980, as pesquisas nas áreas da Linguística Aplicada e da Educação priorizaram as investigações sobre os aspectos sociais que interferiam/determinavam os processos de aquisição e desenvolvimento da língua oral e escrita. Nesse contexto, surge o conceito de letramento, que amplia a compreensão a respeito do desenvolvimento das tecnologias do ler e escrever, ao focalizar as práticas sociais de linguagem concretizadas pelos sujeitos para fins de interação social.

Adotado como tradução de *literacy*, o termo letramento passou a designar tanto o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita quanto à utilização destas em práticas de interação verbal, destacando o aspecto social da aprendizagem da língua. Dessa forma, os estudiosos da Linguística Aplicada e da Educação colocaram, no centro de suas discussões, a indissociabilidade entre linguagem e sociedade.

Assim, os estudos sobre letramento abarcaram as novas abordagens dos estudos linguísticos - impulsionadas pelas ideias de Mikhail Bakhtin (1992) – que passaram a enfocar as funções sociocomunicativas da linguagem humana. Nesse paradigma, letramento envolve também as apropriações da leitura e da escrita realizadas à margem da escola, superando os modelos tradicionais de domínio da língua escrita que eram vislumbrados pelas instituições de ensino.

¹ Este artigo sintetiza algumas das discussões sobre letramento escolar, letramento social e práticas sociais de letramento presentes em minha dissertação de mestrado, intitulada "Práticas de oralidade, leitura e escrita no comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC", que foi orientada pela professora Dra. Luciana Marino do Nascimento e defendida em 31 de agosto de 2009, no curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre.

Como se vê, o termo letramento não foi adotado apenas para nomear a aprendizagem da norma padrão da língua, mas, sobretudo, para adequar os processos de apreensão da leitura e da escrita às novas postulações teórico-metodológicas da Linguística, surgidas da reflexão acerca das interações verbais mantidas em sociedades cada vez mais complexas e predominantemente grafocêntricas.

2. *Discutindo o letramento*

Do ponto de vista linguístico e sob a perspectiva do usuário, afirma Mollica (2007, p. 11 e 12), os saberes sobre a língua, apreendidos dentro e fora da escola, devem ser interpretados conforme as especificidades de construção desses conhecimentos, pois as aprendizagens linguísticas intra e extraescolares são assimiladas de maneiras diferentes. Por essa razão, devem ser consideradas – sob perspectivas distintas, porém complementares - quando pensamos em educação.

De forma análoga, Magda Soares (2004, p. 111) enfatiza que há uma grande variabilidade de eventos e práticas de letramento, talvez por isso se possa falar de letramentos escolares e letramentos sociais. Além disso, essa autora defende a ideia de que os letramentos são sempre situados, ou seja, realizam-se em condições específicas, portanto são dotados de especificidades que os distinguem, “embora sempre imersos em processos sociais mais amplos; [...]” (SOARES, 2004, p. 111).

Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 21), no capítulo inicial do livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, considera letramento como assimilação sócio-histórica das habilidades de leitura e escrita em contextos informais, para fins de interação social. Nessa perspectiva, esse autor dialoga com a noção de letramentos sociais, defendida por Soares (2004), e com a distinção de Mollica (2007) entre saberes linguísticos formais, que são fomentados pela escola, e conhecimentos linguísticos sociais, que são suscitados através da participação do sujeito em práticas dialógicas de leitura e escrita desenvolvidas no meio social em que vivem (tanto em atividades ligadas ao trabalho, como naquelas relacionadas ao lazer, religião etc.).

Ao discorrer sobre educação linguística, Marcos Bagno (2002) apropria-se do conceito de letramento proposto por Soares (1999), defendendo o caráter social desse tipo de aprendizado. Segundo esses autores, letramento não é condição apenas de quem sabe ler e escrever, mas de quem interage socialmente, através das práticas de leitura e escrita que circulam no meio onde vive. Como se pode notar, ambos valorizam os significados sociais atribuídos pelos sujeitos às habilidades de ler e escrever, haja vista que é pouco relevante, do ponto de vista educacional e linguístico, dominar as tecnologias do ler e escrever sem utilizá-las em práticas nas quais essas habilidades sejam essenciais para a inclusão social do sujeito.

Bagno (2002, p. 54-58) associa letramento à noção de gêneros textuais, uma vez que, na opinião desse pesquisador, a aprendizagem da língua (fenômeno social) dá-se num *continuum* de relações entre modalidades (oral e escrita) e as formas do discurso (gêneros textuais), pois os gêneros representam as concretizações empíricas da língua; ou seja, os gêneros são produtos que surgem das necessidades de comunicação e experiências humanas, e não apenas do estudo institucionalizado. Nessa perspectiva, Bagno (2002, p. 56) enfatiza que “[...] as práticas orais têm um lugar de importância igual à das práticas escritas [...]”.

Pelo exposto até aqui, percebe-se que os linguistas que se interessam pelo fenômeno do letramento dão valor às funções sociais da leitura, da escrita e da oralidade, bem como garantem que os sujeitos podem se apropriar da plurifuncionalidade da linguagem através de conhecimentos não institucionalizados, isto é, não fomentados pela escola. No entanto, no processo de formação linguística dos sujeitos, embora esses saberes compreendam métodos e contextos de assimilação diferenciados, eles podem se associar às aprendizagens surgidas por meio do processo de escolarização da língua, gerando maior consciência sobre usos e funções da linguagem verbal na vida em sociedade.

3. *Práticas sociais de letramento*

Maria Auxiliadora Bezerra (2003, p. 209) afirma que os modos de utilização da linguagem são tão variados quanto forem as atividades humanas, pois a linguagem medeia as relações entre sociedade e cultura:

Se as sociedades e culturas são inúmeras e se suas atividades (também inúmeras) são mediadas pela linguagem, os modos de utilização dessa linguagem são tão variados quanto variadas forem as atividades humanas, as quais vão moldando a linguagem em enunciados relativamente estáveis, no dizer de Bakhtin (1997), garantindo a comunicação verbal [...] (BEZERRA, 2003, p. 209)

Idéia similar pode ser encontrada em Bakhtin (2003), quando ele afirma que as atividades humanas estão sempre relacionadas à linguagem, por isso propiciam o surgimento de inúmeras formas de enunciado, as quais denomina “gêneros do discurso”:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. [...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261-2)

Como se vê, o uso social da linguagem permite a construção de formas linguístico-discursivas propiciadoras da interação verbal. Dependendo da posição teórica que assumirmos, essas formas linguísticas podem ser nomeadas “gêneros discursivos, textuais etc”. Aqui optamos pela expressão *práticas sociais de letramento*, pois trabalhamos na perspectiva da dimensão social do letramento, que, nas palavras de Street (*apud* SOARES, 2006, p. 75), “é um termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”.

Entretanto, mesmo reconhecendo que todo produto linguístico é uma construção social e coletiva, precisamos admitir que, em nossa cultura, costuma-se distinguir práticas escolares de práticas sociais de letramento. Essa distinção serve para diferenciar as práticas de letramento específicas da escola – aquelas utilizadas no processo de escolarização da leitura e da escrita – das práticas que surgem e se desenvolvem no meio social para suprir necessidades imediatas de

comunicação. Em muitos casos, estas últimas não eram sequer citadas em contextos escolares, já que a educação institucionalizada limitava-se à análise de gêneros discursivos de maior prestígio social, como os literários, marginalizando qualquer criação linguística que não se enquadrasse nas normas privilegiadas pela e na escola.

Dessa forma, ratificamos a ideia de que a construção dos saberes linguísticos pode se originar no contexto social em que se insere o sujeito, direcionando os conhecimentos de leitura, escrita e oralidade para os momentos do cotidiano; para as situações em que, por necessidades de interação social, o sujeito lança mão dos saberes acumulados e põe em prática os usos linguísticos que circulam no meio onde vive, trabalha, diverte-se etc.

Mollica (2007, p. 12) também opta pela diferenciação entre práticas escolares e práticas não escolares de letramento, enfatizando que, linguisticamente, a distinção entre ambas é muito importante:

A distinção entre eventos e práticas escolares e eventos e práticas sociais de letramento interessa sobremaneira do ponto de vista linguístico e sob a perspectiva do usuário. (MOLLICA, 2007, p. 12).

Nessa lógica, ratificamos que, considerando o contexto social e as práticas de linguagem que respaldaram a produção deste artigo, o uso do adjetivo “sociais”, para qualificar o tipo de letramento pretendido, é necessário; no entanto, o nosso intuito não é dicotomizar os conhecimentos e práticas escolares e não escolares da língua, tomando-os como antagônicos e paradoxais, mas argumentar que, fora das escolas, os cidadãos, ao usarem a língua para fins comunicativos diversos, constroem conhecimentos linguísticos e desenvolvem práticas de oralidade, leitura e escrita que são extremamente relevantes sob uma perspectiva linguística e educacional, pois exemplificam os significados sociais do processo de letramento.

4. *Analfabetos letrados*

A percepção do e no mundo letrado inclui práticas sociais que vão além da decodificação do signo verbal escrito. Para isso, indivíduos, alfabetizados ou não, desenvolvem variadas estratégias linguísticas para interagirem socialmente em espaços fortemente marcados pela escrita ortográfica. Esse conjunto de práticas sociais, que possi-

bilitam compreender e atuar no mundo, a linguística contemporânea chama de práticas de letramento.

Embora, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2001), ainda se saiba pouca coisa sobre os processos de letramento, uma coisa é certa: não se deve confundi-los com alfabetização, pois são eventos distintos, porém complementares. Explica-se: a alfabetização, para esse autor, diz respeito à apropriação da escrita, em contextos formais e informais, mas que se efetiva sempre mediante ensino e compreende o domínio das habilidades de ler e escrever sob a égide das normas que canonizaram o “bom” uso da língua; já letramento engloba também a aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para fins utilitários.

Marcuschi (2001) afirma ainda que as relações interpessoais nas sociedades ocidentais contemporâneas são fortemente influenciadas pela escrita, por isso até mesmo indivíduos analfabetos desenvolvem algumas práticas de interação com a língua escrita para interagirem socialmente. Isso se torna possível através do desenvolvimento de eventos de letramento “que surgem e se desenvolvem à margem da escola” (MARCUSCHI: 2001, p. 21).

Por esse motivo, a noção de práticas sociais de letramento ultrapassa o modelo de ensino-aprendizagem da língua em contextos escolares e questiona a categoria de sujeitos letrados, pois todo ser humano que convive em sociedades grafocêntricas, mesmo que não seja alfabetizado, possui algum grau de letramento.

Nesse paradigma, assume-se que os eventos de letramento são variados, principalmente no que se referem à aquisição da língua escrita e ao desenvolvimento de gêneros orais para fins de interação verbal. Há aqueles que podem envolver uma apropriação mínima da escrita, como indivíduos analfabetos, mas letrados, uma vez que identificam valores, reconhecem o ônibus do qual necessitam para se locomover, são capazes de fazer cálculos, distinguem mercadorias pelas marcas, argumentam em favor de suas ideias, crenças, sentimentos e experiências de vida etc., porém não escrevem, nem leem. Em contrapartida, há práticas de letramento que exigem uma apropriação mais profunda da escrita, tais como ler, escrever e analisar uma obra literária ou formular um tratado científico.

Dessa forma, os eventos sociais de letramento são práticas em que a compreensão e a interação com a escrita não se excluem, podendo ocorrer tanto em contexto formais quanto informais; nessa lógica, a condição de letrado não é uma prerrogativa dos indivíduos alfabetizados, pois “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas o que faz uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

5. Usos sociais da escrita

A língua, como sistema coletivo que serve para interação social, favorece o desenvolvimento de diversas práticas que concretizam a escrita como produto simbólico de uso coletivo, uma vez que, em sociedades grafocêntricas, mesmo indivíduos taxados como analfabetos necessitam desenvolver práticas de interação através da escrita para interagir socialmente em situações em que o dialogismo depende da compreensão da escrita ortográfica.

Essa posição teórica pressupõe a existência de usos linguísticos que se desenvolvem à margem das influências dos processos formais de escolarização. São as práticas sociais de letramento, que revelam os modos de interação verbal, realizados através da língua oral e/ou escrita, efetuados por sujeitos sócio-histórica e culturalmente situados.

Um exemplo que pode ilustrar essa discussão é o dos analfabetos que recorrem a terceiros quando necessitam da escrita para se comunicar com pessoas que estão distantes geograficamente. Nesses casos, mesmo sem dominar a tecnologia da escrita, o sujeito interage socialmente através do código escrito. Isso comprova que, embora analfabetos, esses indivíduos possuem algum nível de letramento, pois reconhecem a importância da língua escrita como tecnologia que possibilita a comunicação à distância e acionam estratégias para garantir essa interação.

No filme *Central do Brasil*, a personagem Dora, professora aposentada interpretada pela atriz Fernanda Montenegro, escreve cartas para pessoas que não dominam as tecnologias do ler e do escrever. Nesse caso, a personagem age como mediadora entre o sujeito não alfabetizado e a cultura escrita, pois ela viabiliza, por meio da

escrita, a interação verbal entre um locutor não alfabetizado e seus interlocutores que, em muitos casos, podem também ser analfabetos, mas que recorrerão, de forma semelhante, a um mediador para decodificar e atribuir sentido às cartas.

No filme pode-se constatar que, embora não sejam capazes de articular, de forma autônoma, a tecnologia da escrita, os sujeitos analfabetos possuem alguns conhecimentos sobre a estrutura composicional do gênero carta: demonstram saber, por exemplo, que no início de um texto epistolar é preciso indicar local, data, invocar o interlocutor por meio de um vocativo e que o encerramento deve conter a identificação do destinatário. Isso demonstra certo nível de letramento, provavelmente suscitado pela importância do gênero para a interação à distância entre parentes e pessoas conhecidas, o que levou as pessoas a assimilarem aspectos da composição desse gênero.

No estado do Acre, a Rádio Difusora Acriana desenvolve há anos papel semelhante ao representado pela personagem do filme supracitado, uma vez que, através do programa *Correspondente Difusora*, as pessoas de diferentes localidades do estado podem estabelecer comunicação com seus familiares. Mesmo aquelas que não sabem ler nem escrever podem se dirigir à sede da emissora em Rio Branco e ditar sua mensagem para um funcionário da Rádio Difusora Acriana, que a escreve e a encaminha para a transmissão via rádio. Nesse caso, além de intermediar a relação entre os sujeitos e a escrita, a emissora de rádio serve de “pombo correio”, levando a mensagem de um locutor que deseja comunicar algo a interlocutores de outras regiões do estado.

O programa *Correspondente Difusora* foi criado em 1948 e tornou-se notório devido à grande relevância social do trabalho de estreitar as distâncias entre sujeitos geograficamente distantes. No livro *O empate*, da escritora Florentina Esteves, há várias passagens que ilustram a importância, para os moradores dos seringais, deste programa como via de comunicação com a cidade. No trecho a seguir, a personagem Severino Sobral, seringueiro analfabeto, toma ciência sobre a chegada do filho de um conhecido dele à cidade e transmite o recado enviado ao interlocutor desejado: Firmino, o filho de Severino Sobral que vivia na cidade e organizava, com os companheiros do sindicato, um empate para evitar a tomada da terra do pai.

Atenção Colocação das Três Bocas, no seringal Esperança (o coração bateu mais forte, sintonizou melhor a estação). Atenção senhor Celestino: seu filho avisa que já chegou e logo dará o recado. Volta amanhã. Pede sua bênção. Assina seu filho Isidoro [...] (ESTEVES, 2007, p. 2)

O programa da Rádio Difusora Acriana, além de promover a interação com a escrita entre pessoas que não desenvolveram as tecnologias do ler e do escrever, torna mais imediata, devido à agilidade do veículo rádio, a comunicação para pessoas que vivem em lugares de difícil acesso. Cumpre, assim, a função de estreitar distâncias e a de possibilitar o acesso à cultura escrita para pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola para dominar as competências de leitura e escrita.

Como se pode notar, tanto as pessoas que recorriam à personagem Dora, no filme *Central do Brasil*, para que ela escrevesse suas cartas, como os cidadãos acrianos que busca(va)m o programa *Correspondente Difusora* para se comunicar com pessoas distantes exemplificam os usos sociais da leitura e da escrita numa sociedade grafocêntrica, pois a escrita é um bem simbólico e coletivo que pode ser usado, socialmente, em contextos específicos, para fins específicos, não importando se o indivíduo domina as tecnologias do ler e do escrever ou não, pois há agentes sociais que medeiam, caso haja necessidade, a interação entre o sujeito e o código verbal escrito.

6. Considerações finais

O desenvolvimento das práticas sociais de letramento (leitura, escrita, incluindo também a oralidade) possibilita ao sujeito agir socialmente, interagindo, através do código verbal (escrito ou oral), nas produções discursivas estabelecidas nos diversos contextos sociais (profissional, escolar, familiar, religioso etc.) de que participa. Essa interação social representa, portanto, grande vantagem para o sujeito, pois viabiliza os atos de comunicação social.

Neste artigo, defendemos, enfaticamente, que as práticas linguísticas possuem estreitas relações com os contextos sociais nos quais são desenvolvidas, haja vista que, na vida em sociedade, o sujeito apropria-se do código verbal para interagir socialmente. Essa apropriação é determinada, ou influenciada, por questões culturais,

sociais, políticas, econômicas etc., pois todo uso linguístico é situado.

Assim, os usos da língua englobam diversos aspectos, que não são meramente linguísticos, porque se situam sempre em contextos sociais mais amplos. Além disso, esses usos integram um *continuum* de práticas sociodiscursivas, que se complementam e se respaldam nas competências desenvolvidas pelos sujeitos a partir de suas habilidades sociais de linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*: novela sociolinguística. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 35. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. (org.). *Língua materna*: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. Há analfabetos letrados? In: *Duc in Altum*. Muriaé: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sta. Marcelina (FAFISM), 2001.

ESTEVES, Florentina. *O empate*. 2. ed. Rio de Janeiro: Oficina do Livro, 2007.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado Livre de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Linguagem e escola*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOUSA, Márcia Verônica Ramos de Macedo & MACÊDO, Meyre-lene Ramos de. *As lendas da floresta contadas por seringueiros a-creanos*. Rio Branco: Fundação Elias Mansour / Printac Gráfica e Editora, 2007.

AS GRAMÁTICAS E A TRADIÇÃO NA TERMINOLOGIA VERBAL

João Bortolanza (UFU e ABRAFIL)
jbortolanza@uol.com.br

A incoerência da terminologia gramatical vem sendo sistematicamente criticada, mas a camisa de força da NGB, ou antes, da arraigada tradição, obriga a conformar o ensino aos termos consagrados. No caso específico do estudo dos verbos, urge refletir e tomar medidas. Proponho-me nesta palestra voltar a retomar uma reflexão começada no XI CNLF, que poderíamos sintetizar neste trecho, republicado no n. 45 da *Philologus*:

O que me intriga, e a cada ano que passa mais ainda, é tentar desvendar por que os falantes da língua passam tantos anos na escola “aprendendo o Português” – que já sabem – e sentem tamanha dificuldade em aprender os Verbos – que também já sabem. Por outro lado, o sistema verbal é tão extenso, tão complexo, tão complicado, que até uma simples criança o apreende.

Creio que a raiz do problema está no fato de a tradição gramatical ter consagrado uma terminologia que, com poucas modificações, vem sendo repetida ao longo dos tempos e dos textos, mantendo imprecisões e contradições.

Pretendo abordar algumas questões que me parecem cruciais:

1. Omissão da categoria Aspecto e incoerência no uso dos termos perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito.
2. Exclusão dos tempos que deixaram de ser flexionais, dado o caráter analítico do Português pela sua origem no Latim Vulgar e a ambiguidade na denominação dos tempos compostos.
3. As Formas Nominais, em que a incoerência se revela mais contundente.

Há tempo se faz necessária uma reflexão maior que vá às raízes do problema: não é possível que o aluno entre na escola já sabendo verbos e, após longos anos de estudo, conclua que não domina o complexo sistema verbal. O problema não pode ser tributado ao aluno nem mesmo ao professor, atinge todo um sistema que, apesar das contribuições dos estudiosos, continua a repetir-se teimoso e implacável, atingindo bem ou mal a todos os que tratamos desse tema.

1. Omissão da categoria Aspecto e incoerência no uso dos termos perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito.

Não há como desconhecer a origem latina de nosso sistema verbal, que, apesar dos séculos, das variações e da vigilância dos gramáticos, se manteve com pequenas diferenças. A principal dessas diferenças é sem dúvida um evidente aspecto analítico frente à sinteticidade do Latim, aliás uma característica da modalidade Latim Vulgar face à outra, o Latim Clássico. Um progressivo esvaziamento semântico dos verbos ditos auxiliares tornou-os integrantes ao verbo, com valor similar às flexões, a começar pelo verbo *Sum* na formação dos tempos do *Infectum* da voz passiva, que simplesmente equiparou-se ao que já se consolidara no *Perfectum*. Venho propondo há mais tempo se confrontem o *terminus a quo* e o *terminus ad quem* conforme a TABELA 1.

Com essa tabela, assinala-se um paralelo entre o Latim Clássico e o Português, em que, embora neste não haja diferenciação de radical – salvo os verbos ditos, por isso, irregulares – há uma consonância entre ambos. A começar pelo Aspecto: há uma nítida separação entre o concluso (*perfectum*) e o inconcluso (*infectum*), com correspondentes tempos Presente Ø, Pretérito (anterior) e Futuro (posterior).

A terminologia gramatical parece desconhecer essa categoria, pelo menos no que se refere aos paradigmas verbais. Algumas pistas poderiam ser encontradas cá e lá, para uma reflexão mais radical. Como afirma Maria Luiza Corôa, em seu livro *O Tempo nos verbos do Português*, ao tratar da

“Interpretação Aspectual”, no item 3.4, “[...] a duração não é a marca relevante do aspecto, isto é, não é o momentâneo *versus* o durativo que caracteriza o *aspecto*, mas o perfectivo (concluso) *versus* o imperfectivo (inconcluso)” (CORÔA, 2005, p. 73). Ou, como se lê em Bechara: “Segundo Jakobson, [o Aspecto] assinala a ação levada até o fim, isto é, como conclusa (perfeita) ou inconclusa (imperfeita). Certas espécies de ação, como *durativa*, *incoativa* (*ingressiva*), *terminativa*, *iterativa*, etc., são apenas subdivisões desta categoria” (BECHARA, 2001, p.212).

TABELA 1: *Infectum*, e *Perfectum* em Latim e em Português

	<u>INFECTUM</u> (Imperfeito)		<u>PERFECTUM</u> (Perfeito)	
	↓		↓	
	<u>Indicativo</u>	<u>Subjuntivo</u>	<u>Indicativo</u>	<u>Subjuntivo</u>
Ø Presente	AM-O <u>amo</u>	AM-E-M (I) <u>que ame</u>	AMAV-I <u>amei</u> (tenho amado)	AMAV-ÉRI-M <u>que tenha amado</u>
Pretérito	AMA-BA-M <u>amava</u>	AMA-RE-M <u>que amasse</u>	AMAV-ÉRA-M <u>amara</u> (tinha amado)	AMAV-ISSE-M <u>que tivesse amado</u>
Futuro	AMA-B-o <u>amarei</u>	ama-b-o <u>se amar</u>	AMAV-ÉR-O <u>terei amado</u>	<u>amav-êr-o</u> <u>se tiver amado</u>
Condicional		AMA-RE-M <u>se amasse</u>	AMAV-ISSE-M <u>teria amado</u>	<u>se tivesse amado</u>

As noções de Tempo e Aspecto estão nessa nossa Língua de mais de dois milênios intimamente entrelaçadas. E a noção de acabado ou inacabado passeia pelo tempo, como se pode ver quanto ao futuro perfeito nesse exemplo (1):

(1) Quando colarmos grau, já TEREMOS CURSADO todas as disciplinas exigidas.

É evidente aqui a “existência” desse tempo “futuro perfeito”, que não pode ser confundido com um simples “futuro do presente composto”.

Compare-se com o exemplo (2)

(2) CURSAREMOS estas disciplinas todas para podermos colar grau.

Em ambos os exemplos estamos no tempo futuro, e a diferença está no Aspecto, acabado no item (1): futuro quanto às disciplinas a serem cursadas, mas anterior e já concluído, quando da realização do evento principal, a colação de grau. Não há como desconhecer a existência do aspecto em Língua Portuguesa e não se explica por que venha tão sistematicamente silenciado. Estamos diante de um nítido “Futuro Perfeito”, que nada tem a ver com o esdrúxulo Futuro do Pretérito.

Em criança, quando expostos ao caótico da fala circundante, soubemos proceder por etapas, no desafio de identificar os sons constitutivos da linguagem, para depois imitá-los e reproduzi-los de modo significativo. Balbuciamos os primeiros sons, as primeiras as palavras. Havia, porém uma barreira a transpor, os verbos, de uma multiplicidade de formas e indispensáveis à fala. E, professores de nós mesmos, fomos identificando as categorias primárias, no desafio da esfinge “decifra-me ou mudo ficarás”: a Conjugação e o Aspecto constituem o alicerce. Assevera-o também Matoso Câmara Jr.: “O primeiro sistema, mais simples, é o usual na língua oral, opõe apenas, entre si, um presente e um pretérito” (2006, p. 100).

Quando a criança emprega os primeiros verbos, opõe as formas do Presente “Imperfeito” e do “Presente” Perfeito:

“Como/comi; come/comeu”,

já estabelecendo a diferença das categorias:

“Gosto/gosta e como/comeu”

versus

“gostei/gostou e comi/comeu”.

Se repararmos, são formas “zero”, sem as desinências modo- -temporais dos outros tempos verbais, ou mesmo das formas analíticas, como no caso do próximo tempo, dentro do

aspecto inacabado

“Vou/ vai comer” ou “Vou/ vai chorar”,

mas o que importa primeiro é o aspecto de ação inconclusa ou conclusa.

Não decorrerá muito tempo e a criança, já falante competente, dominará o essencial do sistema verbal, já sabe falar e, mal sabe ela, a escola a espera “para lhe ensinar verbos” e, pior, que nunca conseguirá aprendê-los. É que, mal sabe ela, o elemento básico do Aspecto normalmente sequer é mencionado. Às vezes, encontra-se alguma referência, embora, a meu ver, não incorporada à conjugação verbal propriamente dita:

AS CATEGORIAS DE “TEMPO” E “ASPECTO” COSTUMAM ANDAR GERALMENTE LIGADAS NO PORTUGUÊS e nas demais línguas românicas, quer se trate de formas simples, quer também de formas perifrásticas, também chamadas locuções verbais. A pura definição temporal e o *tempo* aludem à posição da ação verbal no percurso; a determinação aspectual alude à maneira de considerar a ação verbal no tempo (grifos meus) (BECHARA, 2001, p. 213)

Ou na teorização das “Características do Aspecto”:

Um *subevento* é, então, qualquer dos estados intermediários de um evento, inclusive o inicial e o terminal. A interpretação temporal foi dada no Capítulo 2 deste trabalho como a quantificação lógica de três construtos teóricos, MF, ME e MR, ligados ao aspecto como um todo. Paralelamente, *aspecto* será, então, a quantificação dos subeventos de um evento, O QUE MANTÉM *TEMPUS* E *ASPECTO* ESTREITAMENTE LIGADOS ENTRE SI E AMBOS À NOÇÃO TEMPORAL (grifos meus) (CORÔA, 2005, p. 73)

Essa ligação originária de Tempo-Aspecto, com suas poucas menções, parecem não fazer eco: as contradições e as imprecisões da nomenclatura só fazem refletir a falta de entendimento a fundo do sistema verbal, onde as categorias de Tempo-Modo e Aspecto se entrelaçam com as categorias temáticas ou conjugações, e com as de Pessoa-Número e Voz. Flexões múltiplas e formas analíticas combinam-se e sistematizam-se completas, tão semelhantes à estruturação

clássica de sua origem latina.

Primeiramente, as noções de Presente, Passado e Futuro merecem incorporar as noções de simultaneidade, anterioridade e posterioridade, para darem espaço ao Aspecto. Quem diz Perfeito não diz o mesmo que Pretérito, pois se combinarmos Tempo Pretérito com Aspecto Perfeito, o que se tem é o dito Pretérito Mais-Que-Perfeito. Há um Presente Imperfeito (3) e um Presente Perfeito (6), assim como há um Futuro Imperfeito (5) e um Futuro Perfeito (7).

(3) Um lobo ENCONTRA um cordeiro.

(4) O cordeiro lhe SUJAVA a água?

(5) O lobo IRÁ DEVORÁ-lo (o devorará).

(6) O cordeiro ARGUMENTOU:

(7) TERÁ FALADO mal dele antes de nascer?

**(8) Então isso não TINHA ACONTECIDO
(não acontecera)**

Não seria o dito “Pretérito Mais-Que-Perfeito” o verdadeiro “Pretérito Perfeito”? O Perfeito concluso (6) “O cordeiro argumentou” liga-se ao seu Pretérito concluso em tempo anterior: “Então isso não tinha acontecido”.

Não se poderiam confundir os termos “Pretérito” e “Perfeito”, pois Pretérito refere-se à categoria Tempo e Perfeito, à categoria Aspecto. Assim compreende-se por que as gramáticas, de um modo geral, adotando a NGB, utilizem os termos Futuro do Presente (Simples) e Futuro do Presente Composto, que expressam sim Tempo Futuro, mas também se referem a dois aspectos distintos: Futuro Imperfeito e Futuro Perfeito, constituindo-se em apenas descritivos os termos Simples/Composto que se lhes apõem.

O que mais se distancia é a adoção de “Futuro do Pretérito” para o comumente denominado “Condicional”, onde se misturam duas denominações contraditórias de Tempo.

Observem-se os exemplos (9) e (10):

(9) Se fosses imperador, REGERIAS o mundo.

(10) Se tivesses sido imperador, TERIAS REGIDO o mundo.

Façamos um paralelo com o Latim e teríamos apenas o Pretérito Imperfeito do Subjuntivo para (9) – *Si Imperator esses, mundum REGERES* – e o Pretérito Mais-Que-Perfeito do Subjuntivo para (10) – *Si Imperator fuisses, mundum REXISSES*. Em Português, o Subjuntivo da Prótase desvela a latinidade da construção hipotética, enquanto a criação românica do Condicional analítico da Apódose conserva o caráter do Modo Hipotético. Confronte-se na Tabela 1 *supra*.

2. Exclusão dos tempos que deixaram de ser flexionais, dado o caráter analítico do português pela sua origem no latim Vulgar e a ambiguidade na denominação dos tempos compostos

Partindo da afirmação de MATOSO, em sua *História e Estrutura da Língua Portuguesa* (1975, p. 169), “As CONJUGAÇÕES PERIFRÁSTICAS devem ser entendidas, ao contrário, como PROCESSO DE FORMAÇÃO MORFOLÓGICA NA BASE DE UMA LOCUÇÃO, isto é, dois vocábulos fonológicos e morfológicos que se associam numa unidade lexical superior” (grifos meus). Não é pelo fato de termos expressões analíticas, que se trata de nova realidade, visto que é esse caráter analítico a marca das Línguas Românicas, a atestar sua origem na modalidade vulgar do Latim. Se, por um lado, temos formas sintéticas e analíticas como “quase” equivalentes no Pretérito Perfeito e no Pretérito Mais-Que-Perfeito do Indicativo, o mesmo não se pode dizer desses dois tempos no Subjuntivo.

Nas frases

(5) O lobo IRÁ DEVORÁ-lo (o devorará).

(8) Então isso não TINHA ACONTECIDO (não acontecera).

os tempos simples já estão arcaizando-se, enquanto os tempos compostos são usuais, mas com uma diferença que dificilmente se explicita em nossos livros didáticos ou nas gramáticas: considera-se tempo composto a frase (8), pelo emprego do auxiliar TER (ou haver), mas o emprego tão freqüente em Português e em outras línguas românicas do Verbo IR normalmente, quando é enfocado, não se inclui entre os tempos compostos, embora o verbo seja esvaziado de seu sentido.

No caso dos futuros, essa falta de clareza leva a verdadeiros erros: em vez de Futuro do Presente Simples e Composto e de Futuro do Subjuntivo Simples e Composto, temos a clara presença de Aspecto: Futuro Imperfeito e Futuro Perfeito do Subjuntivo, em consonância com o Indicativo.

3. As ditas Formas Nominais, em que a incoerência se revela mais contundente.

As Formas Nominais são entendidas apenas as sobreviventes entre as formas sintéticas, frequentes em Latim Clássico.

Veja-se a Tabela 2.

Tabela2: AS FORMAS NOMINAIS EM LATIM E EM PORTUGUES						
	INFINITIVO		GERÚNDIO		PARTICÍPIO	
	Ativo*	passivo	ativo	passivo	ativo	passivo
Presente	AMÁRE amar	AMÁRI ser amado	(amandi.-o,-um *) amando	AMANS,-tjs sendo amado	qui amatur que ama	que é amado
Passado	AMAVISSE ter amado	AMATUM ESSE ter sido amado	tendo amado	tendo sido amado	qui amavit que amou	AMATUS,a,um amado
Futuro	AMATURUM ESSE haver de amar	AMATUM IRI haver de ser amado	havendo de amar	havendo de ser amado	AMATURUS,a,um que há de amar	AMANDUS,a,um que há de ser amado

Entendo serem as Formas Nominais apenas uma espécie de apêndice incompreensível ao estudo dos verbos, a começar pela terminologia empregada: seriam as Formas Nominais apenas formas flexivas? Não se evoluiu na aplicação à categoria *Participium* que compunha uma das Partes da Oração, termo encontrado para denominar aquela categoria que participava tanto do Nome quanto do Verbo. Isso se revelava evidente no Particípio, por ser um Adjetivo Verbal, facilmente identificável em Latim, sendo o Particípio Presente (ativo) um Adjetivo da 2ª. Classe, e os dois Particípios Futuros, mais o particípio Passado Passivo, verdadeiros Adjetivos da 1ª. Classe, mas todos sem perderem suas características verbais. O Infinitivo logo foi reconhecido como sendo o Substantivo, o próprio Verbo em sua concepção plena.

Veja-se:

- (11) LER esse livro é/foi/será importante.
- (12) TER LIDO esse livro foi importante.

(13) HAVER DE LER esse livro é/será importante

A terminologia gramatical admite até haver um Infinitivo Simples e um Infinitivo Composto, incoerentemente, porque a oposição entre um e outro é claramente aspecto-temporal e é evidente a existência dos três tempos nas vozes ativa e passiva.

(14) AMAR é bom, mas SER AMADO é ótimo.

(15) TER AMADO é bom, mas TER SIDO AMADO foi maravilhoso.

(16) HAVER DE AMAR é um sonho, HAVER DE SER AMADO é a felicidade.

Nos exemplos acima fica evidente que o substantivo verbal não é apenas uma Forma Nominal, sintética, flexional, mas compreende essa forma verbal e outras formações locucionais verbais, todas elas Infinitivo, no valor de Substantivo Verbal, mantendo como Verbo, porém, a Voz e o Tempo-Aspecto.

Quanto ao Gerúndio, que em Latim era apenas uma flexão do Infinitivo Presente Ativo, uma verdadeira declinação Nominal, na sua qualidade de Substantivo Verbal. O Ablativo manteve-se em Português e, conservando a sua função de Adverbial, adquiriu em Português o *Status* de “Forma Nominal”, com Voz e Tempo próprias do Verbo.

Forma Nominal de um verbo é claramente o Adjetivo Verbal “Particípio Passado Passivo”. Chamá-lo apenas de Particípio revela uma falta de rigor científico, até porque em Latim tinha quatro formas flexivas, indicativas de Voz e de Tempo. O Particípio passado ativo e o Particípio presente passivo confundiam-se com as Orações Relativas. Em Português o Adjetivo Verbal é constituído fundamentalmente pelas Orações Subordinadas Adjetivas, enquanto é reconhecido apenas na única forma flexiva passiva do Português, chamada simplesmente de Particípio. A rigor, estamos diante de um Verbo, reminiscência única do Passivo sintético latino, que se

comporta sim como adjetivo, mas que pode ter até Agente da Passiva.

Por outro lado, como seria enriquecedor para uma compreensão efetiva do Verbo, analisar essa sua forma “participial”, uma verdadeira junção de duas classes de palavras, o Verbo e o Adjetivo. São apenas três formas flexionais em Português, mas quão extensa é a lista dos usos nas Orações Subordinadas Reduzidas. Mais uma vez frente ao sintético do Latim Clássico, sendo tão comum, por exemplo, a presença de Ablativos Absolutos e de Acusativos com Infinito.

A reflexão que proponho com certeza não é uma questão de terminologia, tão importante para qualquer área do saber, mas afeta a questão epistemológica que urge ser abordada. Até como uma homenagem ao nosso grande gramático Rocha Lima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão / Bom Livro, 1975.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORÔA, Maria Luiza M. S. *O tempo nos verbos do português*. São Paulo: Parábola, 2005.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

A OCORRÊNCIA DE PARENTETIZAÇÕES NO INTERIOR DE FRASES COMPLEXAS DO PORTUGUÊS COLOQUIAL FALADO

Leilane Moraes Oliveira (UFV)

leilanemoraes@hotmail.com

Wânia Terezinha Ladeira (UFV)

wania.ladeira@ufv.br

1. Introdução

Como se sabe, a partir da década de 60, muitos linguistas, em contradição aos pressupostos estruturalistas postulados por Ferdinand de Saussure, passaram a se dedicar ao estudo da fala em interação: considerando a linguagem como histórica e social e prendendo-se à análise dos mais variados aspectos que envolvem e influenciam as atividades interacionais de linguagem.

A partir desses estudos, então, chegou-se à conclusão de que a linguagem, em muitas ocasiões, se autorreferencia (atualizando-se através de menções a dados anteriormente dispostos na enunciação) e viu-se que isso ocorre através de variados mecanismos que agem em nível macro e microestrutural; o que quer dizer que tanto as unidades menores (como os signos), quanto as maiores (como o discurso) são metadiscursivos.

Sendo assim, em consonância com a noção de metadiscursividade, surge a ideia de tópico discursivo, enquanto articulador referencial de uma instância de enunciação, isto é, como o assunto que está em pauta numa conversa em determinado contexto.

Durante a interação, os falantes podem, por sua vez, manter, complementar, esclarecer e/ou mudar de um tópico discursivo para outro, o que se dá através de mecanismos (auto e heterocondicionados) como: repetição, paráfrase, correção, parentetização, etc.

Desse modo, no limite entre a manutenção dos tópicos discursivos e a necessidade de complementá-los e/ou esclarecê-los, é que as parentetizações ocorrem. Jubran (2006, p. 303, 304) diz que os “parênteses [são] modalidades de inserção definidas como breves

desvios de um tópico discursivo, que não afetam a coesão do segmento tópico dentro do qual ocorrem (...) e se constituem como informações paralelas ao tópico discursivo em curso”, o que ocorre tanto pela necessidade de complementar e/ou de esclarecer tópicos, com também para atender às expectativas pragmáticas do interlocutor.

Em relação ao estudo desse fenômeno, Clélia Jubran (2006) diz que cinco categorias formais podem ser consideradas para análise: *marcadores discursivos, sintagmas nominais, frases simples, frases complexas e pares adjacentes*.

Nesse trabalho, porém, analisar-se-á e as funções comunicativas de parênteses que ocorreram somente no interior de frases complexas constituintes um *corpus* falado, por catadores de materiais recicláveis, recolhido¹ por Oliveira (2007), na cidade de Ipatinga - Minas Gerais.

2. A aparição parentética em frases complexas

Os fatos parentéticos, como já foi dito, podem ocorrer de forma autocondicionada (*quando a iniciativa do encaixamento no tema parte do próprio falante*) ou heterocondicionada (*quando o falante é levado a fazer encaixe, a partir de uma solicitação do interlocutor*). (KOCK et alii, 1991)

Nessa análise, porém, só consideraremos os exemplos de inserções autocondicionadas, ocorridas em frases de caráter complexo cujas orações sejam justapostas ou ligadas por elos sintáticos e/ou por marcadores discursivos. Em virtude de essas ocorrências serem uma constante no *corpus* analisado, mas também por considerarmos

¹ O método de coleta de dados aqui utilizado baseia-se no diálogo entre informante e documentador. Tal método é chamado de entrevista semiestruturada e diz respeito, segundo Boni e Quaresma (2005), a uma espécie de conversa informal, pois o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto e o pesquisador deve seguir um conjunto de questões que, embora previamente definidas, se dão em um contexto muito semelhante ao da fala, em virtude de os sujeitos entrevistados não possuírem, entre o intervalo de uma pergunta e outro, tempo para reflexões e planejamentos linguísticos.

que, da proximidade entre as frases, é possível depreender relações de sentido instituídas entre elas.

Em nosso *corpus*, num contexto em que a entrevistadora (que chamaremos de L1) pergunta à informante (L2) o que ela pensava do fato de seu filho ficar sozinho em casa enquanto ela trabalhava catando resíduos de lixo, tem-se:

(1) L1 E você deixa ele sozinho depois que ele chega da escola,

[

()

.. você num acha ruim não?

L2 Ha,eu acho, mas fazê o que né?

[

= E tem que trabalhá né?

tem que tratá dele...**por que ele estuda né? igual, ele chega cinco seis, seis hora né? e fazê devê, outro dia teve que fazê trabalho na escola de novo.. então não tem nem prazo dele me ajudá né? e ele é preguiçoso também!** e eu acho melhô ele ficá quetim lá do que ficá na rua né?

No trecho em destaque, pode-se observar que ocorre uma quebra (um anacoluto) da frase em que L2 vinha processando o tópico discursivo introduzido por L2. Vê-se que através de uma sequência de enunciados justapostos, L2 abandona o tópico principal (“o filho ficar sozinho enquanto ela trabalhava”) para apresentar enunciados que explicam a rotina de seu filho e justificam a resposta que deu à interpelação de L1. Posteriormente, porém, o tópico discursivo é sintaticamente retomado, através do conectivo *e* que ata a frase que inicia à precedente ao parêntese.²

² Quanto a esse exemplo, faz-se necessário ressaltar que o parêntese nele destacado focaliza, de alguma maneira, o conteúdo tópico, o que implica no fato de também ser ele um exemplo da situação-limite, descrita por Jubran (2006, p. 328), para o reconhecimento de um segmento como parentético ou não, pois, sua relação com o tópico atenua a propriedade de desvio que particulariza o fenômeno.

Em outro exemplo, vemos que o tópico em pauta se refere à ajuda que a prefeitura de Ipatinga e o governo do Estado de Minas Gerais dispensam aos catadores de materiais recicláveis. Aqui, observa-se que, ao ser indagado sobre o que essas instancias de poder faziam para ajudá-lo, o falante (L2) diz:

- (2) L1 cê acha que o governo, prefeitura, o LULA né? O o Aécio NEVES aí, os nossos governantes cê acha que eles têm ajudado os catadores em alguma coisa?

L2 eu da minha parte eu acho que eles ajuda muito bem

L1 é? que que cê acha que eles já fizeram assim de bom que ajudou vocês?

L2 Ah! Quando (tem as reunião aí), eu num participo muito bem não né?

mas quando a Graça FALA, são todos que ajuda muito bem.

L1 hum hum

L2 no início, quando o Manuel, quando começou o Manoelzinho /motorista/ ele é muito bom sabe? mas só que o dinheiro não saía pra gente, depois que a Graça entrou aqui eu nunca fiquei sem receber. **eu gosto de recebê assim por mês (agora quando eu trabalho) um mês né? até de três em três mês, de quatro em quatro mês pra pode pagá as continha**

[

pra podê comprá uma televisão pro meu menino, compras as coisa e pô pra ele que ele gosta né? eu faço muito os gosto do meu filho né? eu ajunto pra dá pra pagá as prestação.. então a Graça num deixa nada pra trás pra mim. E o Manoelzinho, todas vez que eu ia recebê era pelas metade.

Nesse fragmento, constata-se que L2 não somente desvia-se do tópico discursivo referente aos governantes, mas também institui outro na medida em que passa a falar das diferenças existentes entre a coordenação de Graça e de Manoelzinho, seu ex-chefe. Vê-se que o parêntese se ocorre, então, dentro do novo tópico que é instituído por L2, pois, o foco-contexto desloca-se dos governantes para as necessidades do próprio falante (e de seu filho), a fim de que a insatisfação do falante em relação à coordenação de Manoelzinho e o contentamento deste para com Graça sejam justificados a L1.

Algumas marcas sintáticas demonstram que esse segmento é parentético, pois após a interrupção da frase tópica (“no início, quan-

do o Manuel, quando começou o Manoelzinho /motorista/ ele é muito bom sabe? mas só que o dinheiro não saía pra gente, depois que a Graça entrou aqui eu nunca fiquei sem receber”), a falante a retoma através de uma paráfrase e, além disso, faz uso do conectivo *então* que ata a oração suspensa à oração posterior ao parêntese.

Na transcrição a seguir, o tópico conversacional se refere ao tempo de duração do trabalho do informante como catador de resíduos sólidos:

(3) L1 t:::em quanto tempo que você começou a trabalhar com a reciclagem?

L2 ih minha filha, delsd e que esses menino tava tudo piquinininho, eles tava tudo piquinininho **mas não existia aqui o - a associação amavale /ainda não/....e nos outro ferro veio... que eu trabalhei e fui lutando até...** elas crescer

No trecho em questão, vê-se que apesar de, no primeiro momento, o informante determinar o tempo com base no tamanho de seus filhos, logo depois, através de um parêntese, ele apresenta a inexistência da Amavale³ como referência para a comprovação de que o tempo de exercício da sua profissão é realmente longo.

Aqui, constata-se que o anacoluto se manifesta através da utilização da conjunção opositora “mas” e que o conectivo *e* é o responsável pela retomada do tópico após o encaixe parentético (que igualmente ao exemplo 1 encontra-se semanticamente relacionado ao tópico discursivo, sendo, portanto, um exemplo da situação-limite para o reconhecimento dessa ocorrência como parentética).

O trecho a seguir é também muito interessante. Para responder à pergunta da documentadora (com respeito à reação das pessoas sobre o trabalho de recolher materiais recicláveis), o falante tece exemplificações que ratifiquem suas colocações. Isso se dá de tal forma que as orações vão sendo sintaticamente sobrepostas e a ocorrência de pausas entonacionais entre elas torna-se praticamente nula.

(4) L1 Aí como que o senhô, o senhor acha que as pessoas tão aí na r:::ua a vizinhaNÇA o pessoal da () como é que eles vêem seu trabalho? Eles mais te ajudam do que atrapalham?

L2 ah alguns entende como um.. um bão trabalho a gente chega

³ Amavale é a Associação dos Catadores de Material Reciclável de Ipatinga (MG).

perto deles eles costuma dá as coisa a gente ali tem o Edinho da da (Mafra) ali memo... tem vez que ele me grita lá ele arranca dois, três reais do bolso e mim dá, mim dá... às vez eu chego perto dele e pego pego dinheiro emprestado, e na hora que eu vô pagá num que recebê... ali também tem o - tem ali perto da Igreja da Graça, num tem uma relojoaria ali? eu vendo todos os relógio que eu acho, eu vendo pra eles lá, pra eles fazê trabalho, mas eu to falando (com você)... aproveitá as peça **mas é só relógio de primeira qualidade não num é trem ruim não, só coisa de cê BOTá bateria nele podê usá tranqüilo... éh tudo achado no Cariru, tudim, tudo bão.. toca-fitazim eu tenho outra pessoa que compra sapato veio tem outra pessoa que compra.. éh ajuda minha filha éh... cê já pensô se atrapaiasse eu num tava vivo mair não. E eu gosto de todo mundo, eu tenho uma amiZADE, o que? só do Peixe Escurinho eu devo tê umas quinhentas pessoas que gostam de mim.. na hora que ês faz festa lá eles me chama eu eu num preciso levá dinheiro não.. só a boca e os dente.**

Aqui, o locutor deixa de lado o tópico discursivo (que diz respeito ao fato de as pessoas o ajudarem ou não na rua) e, através da conjunção adversativa “mas”, introduz segmentos parentéticos que buscam exemplificar e comprovar à documentadora o que ele vinha dizendo.

3. Conclusão

A análise da ocorrência de parentetizações, no interior de frases complexas do português coloquial falado por catadores de materiais recicláveis, permitiu constatar, através das falas descritas ao longo do trabalho, que a natureza não planejada do discurso oral faz com que o fluxo de informação seja, em muitas ocasiões, alterado por desestruturações sintáticas que se dão em virtude de exigências pragmáticas da interação entre os locutores e interlocutores.

Notou-se que marcas formais, muitas vezes, servem de auxílio para a percepção da interrupção e da retomada do tópico discursivo. Mas, viu-se também que a frequente ausência de elos sintáticos entre as orações ou a quebra da ordem canônica dos constituintes frasais quase não interferem na compreensão efetiva do discurso comunicado.

Além disso, a realidade comunicativa dos nossos dados evidenciou que falantes de baixo perfil socioeconômico e de pouco a-

cesso à escolaridade, como é o caso dos informantes de nosso *corpus*, também são eficientes no que tange à produção de textos falados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JUBRAN, C. C. A. S. Parentetização. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português Culto Falado* no Brasil. Campinas: Unicamp. Vol. I, 2006, p. 301-357.

KOCK, I. G. V. et al. Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, A. T. de (Org.). *Gramática do português falado*. 2 ed. Campinas: Unicamp/Fapesp, 1991.

LADEIRA, W. T. *Organização interacional e controle de tópico em audiências de conciliação*.

BONI, V., QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. In: *Revista Eletrônica dos Pós – graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2. n. 1 (3). p. 68-80, 2005. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf . Acesso em: 25-11-2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Organização de sequências. In: _____. *Análise da Conversação*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 34-49.

OLIVEIRA, M. M. *Vulnerabilidade e exclusão social: uma abordagem sobre representações sociais de catadores de materiais recicláveis em Ipatinga – MG*. Disponível em: http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=967. Acesso em: 25-11-2008.

**DIVERGÊNCIAS FILOLÓGICAS
ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE
NO PROCESSO EDUCACIONAL,
NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Denise de Almeida Ostler (UNILUS)
de.scorpion@hotmail.com

1. Introdução

A modalidade de ensino em Educação Especial, no Brasil, inicialmente é marcada por uma história sociocultural muito mais assistencialista e mística do que com bases científicas e realísticas, contribuindo dessa forma para que pessoas deficientes, por serem diferentes, fossem marginalizadas. Uma das discussões centrais na área da educação decorre da atual política nacional de educação que preconiza a educação inclusiva, ou seja, aquela organizada para atender a todos. No entanto, não é isso que ocorre com frequência nas escolas. As crianças surdas, de forma geral, não têm tido respeitado seu direito à educação, pois, devido a sua dificuldade de acesso à língua utilizada pela maioria, ficam alijadas dos processos de ensino-aprendizagem; como consequência e, após anos de escolarização, é comum estas não apresentarem um domínio mínimo dos conceitos e conteúdos ministrados, necessários ao seu desenvolvimento e a sua adequada inserção social.

No Brasil, – século XX – somente no final da década de cinquenta, inícios da década de sessenta, podemos verificar iniciativas oficiais, particulares e isoladas voltadas para o atendimento desse contingente.

Neste contexto ambíguo, os conceitos perdem sua força e o discurso vira ruído, tornando a fala dos responsáveis pelo poder público um palco de divergências e utopias, onde o ideal e o real caminham em sentidos opostos e obscuros.

Embora desde 1988 o deficiente tenha direito e garantias assegurados por Leis, inicialmente pela Constituição da República Federativa do Brasil, e outras legislações, a exemplo do Decreto Nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei Nº 10.436/2002, que dispõe sobre

a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Sabe-se que muito do que é garantido não ocorre, pois vários motivos contribuem para o não cumprimento, sendo um deles a falta de profissionais habilitados, que por não receberem uma formação específica em seus cursos de graduação, se sentem despreparados para desenvolver o trabalho com alunos surdos e com outras deficiências, contamos ainda com entraves ocasionados pela própria legislação que acaba por formar um vácuo entre a formação do profissional a elaboração da legislação e a garantia do estabelecido em Lei.

Esta Lei mostra a importância do intérprete, prevendo explicitamente sua presença em salas de aula, todavia, poucas são as escolas que contam com pessoas capacitadas para o desempenho desta função para atendimento à demanda de alunos surdos, especialmente no ensino fundamental. Pela política de inclusão e pela recente oficialização da libras, torna-se essencial discutir a importância, o papel e as possibilidades de atuação deste profissional em nossa realidade.

Dessa forma, observamos que o compromisso das Políticas Públicas Educacionais com as pessoas deficientes em geral revela um distanciamento entre o estabelecido pela Lei e o que ocorre no processo educacional, acarretando, prejuízo para esse contingente de alunos.

2. Aspectos históricos da Educação Especial no Brasil.

Grande tem sido a luta em prol da pessoa deficiente em nosso país, a defesa pela cidadania, e o direito à educação das pessoas deficientes é atitude recente na história da nossa sociedade, cabendo ressaltar que até o século XVIII, a ideia que se tinha sobre a deficiência era basicamente ligada a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para atendimento ou tratamentos, o que contribuía para a marginalização das pessoas deficientes.

A própria religião, detentora de grande força cultural excluía o deficiente, pois sendo o homem a “imagem e semelhança de Deus,” – ser perfeito – alijava os deficientes por serem imperfeitos.

Foi longa a caminhada para que pessoas despontassem no cenário social em que viviam assumindo uma postura de liderança na

causa pelo deficiente com o objetivo de sensibilizar, impulsionar, propor e organizar medidas para o atendimento às pessoas deficientes. Foi principalmente na Europa onde se registraram os primeiros passos em relação ao atendimento dessa demanda, refletindo mudanças na atitude de grupos sociais.

Já no século XIX essas mudanças foram avançando por outros países da Europa, dos Estados Unidos, mais tarde se concretizando em medidas educacionais, com avançados estudos e a criação de métodos para o ensino dos cegos e dos sinais para a complementação do alfabeto manual dos surdos. Foram fundados ainda institutos para educação de surdos e cegos, entretanto no Brasil, somente na primeira metade do século XX, início da década de sessenta é que podemos notar alguns indicadores do interesse da sociedade e do poder público para com a educação do deficiente preocupando-se com a formação de educadores, e com a criação de cursos de especialização para o ensino de cegos e surdos.

Somente em 1972, concretiza-se no Estado de São Paulo, na cidade de Franca a instalação do primeiro curso de formação de professores de excepcionais (área de ensino de deficientes mentais) do país, em nível superior, como habilitação específica do curso de pedagogia. Uma iniciativa da faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia. (MAZZOTTA, 1993, p. 71, 72)

Em decorrência das várias mudanças apresentadas pela legislação brasileira, principalmente na política educacional, citamos a Lei Nº 4.024/61 – (LDBEN), que reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica:

Em seu Artigo 88, que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível. Entretanto, na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” como um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido de universal, referindo-se à totalidade das situações. (MAZZOTTA, 2005, p. 68)

Conforme a Lei Nº 5.692/71 – (LDBEN), que:

Em seu Artigo 9º, assegura “tratamento especial” aos “alunos que apresentam deficiência física ou mental, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. (*Idem*, p. 69)

Na inquietude e na inconformidade, por ver o deficiente sem o merecido atendimento, uma vez que está amparado por todo um processo legal. Volto a buscar respaldo, desta vez na Lei Nº 9394/96 Capítulo V Da Educação Especial – (LDBEN).

Em seu Artigo 58, §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996)

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Em seu Artigo 59, Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: inciso III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como ***professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.***

Ressalte-se ainda, a Lei Federal Nº 10.436/2002 regulamentada pelo Decreto Nº 5.626/2005 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras que estabelece:

Em seu Artigo. 1º: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo Único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Artigo. 2º. Deve ser ***garantido***, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

É diante deste panorama que se desenrola a história da educação especial no Brasil, a cada dia com a “*aparição*” de novas leis, novas resoluções, novas propostas e novas diretrizes, todavia pode-se

perceber um distanciamento entre o proposto em lei e o que de fato ocorre em nossas escolas, por melhor dizer em nosso cotidiano escolar.

3. *Divergências Filológicas*

Temos na Rede Educacional um grande contingente de alunos surdos, bem como de alunos com outras deficiências, e que por fatores diversos, deixam de ter seus direitos assegurados, embora uma educação de qualidade e igual para “**TODOS**”, é garantida por Lei.

Ressalte-se ainda, o **direito e a garantia** que estão estabelecidos em Lei àqueles que necessitam de tratamentos e atendimentos especializados que, entretanto distanciam-se do valor intrínseco das palavras – (DIREITO, GARANTIA), provocando assim uma divergência entre o ideal e o real, favorecendo ao descumprimento das propostas das políticas públicas e o que acontece no processo educacional, acentuando a divergência filológica do que é estabelecido pelo significado das palavras frente à nossa realidade na educação especial no Estado de São Paulo.

Entende-se por **DIREITO** (Cf. FERREIRA, 1986) o conjunto de leis, normas e princípios fundamentais que regulam a organização política do Estado, forma de governo, atribuições e funcionamento dos poderes políticos seus limites e relações, e bem assim os direitos individuais e a intervenção estatal na esfera social, econômica, intelectual e ética.

Por **GARANTIA** (*idem*), ato ou palavra com que se assegura uma obrigação, uma intenção, um sentimento, etc.; prova segurança. Proteção assegurada a cada cidadão, e bem assim as limitações que em benefício dele a constituição impõe aos poderes públicos.

A partir do significado de cada uma das palavras citadas na Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988 (Brasil), não estão sendo as mesmas cumpridas segundo suas conotações.

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso III: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outras legislações, especificamente a Lei nº 10.436/2002 regulamentada pelo Decreto Nº 5.626/2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras permite-nos observar que estamos vivenciando uma realidade divergente.

Vários fatores concorrem para que a demanda do alunado surdo, bem como a dos demais deficientes não seja ainda contemplada com uma assistência educacional que lhes é de direito, e garantida legalmente.

4. *Fatores que convergem para o distanciamento entre o real e o ideal no atendimento ao deficiente, em especial ao alunado surdo*

É natural que as expectativas da sociedade em geral sejam voltadas para que o atendimento aos alunos deficientes, bem como ao alunado surdo ocorra perfeitamente bem uma vez que há todo um respaldo legal, todavia, nos defrontamos com uma série de entraves, começando pela rigidez da própria Lei ao ser elaborada, pela formação dos profissionais da área, pela elaboração dos currículos dos cursos de graduação que ainda não estão devidamente adequados às exigências legais, gerando um círculo vicioso de situações mal resolvidas onde os prejudicados são os alunos, que deixam de receber o atendimento necessário para o desenvolvimento de seu conhecimento global.

O que vem ocorrendo com o alunado surdo é que nem todas as escolas contam com o professor especializado nem com o interprete para atender a essa demanda, assim sendo, uma grande maioria dos alunos surdos não têm o atendimento que lhe é garantido por Lei: Cada classe em que haja aluno surdo deverá existir um interprete para acompanhá-lo.

A Lei determina que para atuar como interprete o profissional deve ter formação por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa, ou em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Entretanto, não há na rede estadual número suficiente de profissionais devidamente ha-

bilitados para desempenharem tal função, ocasionando um colapso no atendimento a essa demanda.

A Educação Especial, como o próprio nome já diz requer uma série de atenção especial, e se caracteriza por elementos diferenciados de atendimento tais como: currículo adaptado ao currículo comum, recursos materiais diferenciados, equipamentos e aparelhos específicos, espaço físico adequado, pessoal de apoio e principalmente profissionais devidamente habilitados.

O professor para atuar nessa modalidade de educação, deverá ser detentor de um profundo conhecimento geral, além de uma formação profissional comum e específica, sendo que a preparação do professor deve estar voltada para atender a área onde a criança ou o jovem apresente necessidade específica.

Com o processo de inclusão é natural encontrarmos crianças e jovens, com deficiência intelectual, cursando as séries do ensino fundamental (ciclo II), sem sequer estarem alfabetizadas, e outras, cursando o ensino médio apresentando uma enorme dificuldade com a escrita e a interpretação acarretando-lhes problemas nas demais disciplinas.

Dessa forma, mesmo tendo o aluno a possibilidade de frequentar a sala de recursos, onde conta com o apoio de um professor especializado, seu aprendizado não é eficaz, pois o tempo de permanência na sala regular e a quantidade de informações que recebe não podem ser dirimidos em duas horas diárias, conforme o previsto na Resolução SE 11, de 31/01/2008, em seu Artigo 10, inciso III. (Cf. MURRIE, 2008)

5. *Considerações Finais*

Todo o pessoal profissional em educação especial deve estar preocupado com a qualidade da preparação do professor. A mediocridade não pode ser tolerada. (William M. Cruickshank)

Não obstante o ***direito e a garantia*** oferecidos desde a Constituição Federal de 1988, bem como legislações federal, Estadual e ou-

tras específicas voltadas para o atendimento da pessoa deficiente, especificamente, a “Pessoa Surda”, podemos observar que as políticas públicas não contemplam todas estas pessoas conforme o proposto na legislação, pois, interpõe entraves que dificultam o atendimento a esta demanda. Por exemplo, para desempenhar o mister com os alunos surdos, a formação dos professores, interpretes e/ou interlocutores para tão específico contingente, sem, entretanto, garantir na formação do futuro docente um preparo prévio para o atendimento à referida demanda.

As mudanças nas posturas políticas educacionais necessitam da substituição de uma visão estática por uma visão dinâmica conduzidas e constituída dentro da realidade educacional brasileira, e, é principalmente quando tratamos de pessoa deficiente, que embora se tenha obtido um grande avanço desde o final dos anos cinquenta, início da década de sessenta do século XX, que muito temos a dinamizar no sistema educacional para favorecer uma real e eficaz garantia dos direitos aos alunos deficientes.

Considerando os avanços tecnológicos, particularmente a informática – importante instrumento – e programas que têm sido desenvolvidos no intuito de favorecer e facilitar o processo ensino aprendizagem dos alunos deficientes é imprescindível que sejam revistas as políticas públicas no sentido de garantir a utilização de todo o equipamento que lhes é destinado, por meio de pessoas capacitadas e de forma sistemática.

Objetivamente temos que atentar para os currículos oferecidos nos cursos de graduação, uma vez que a legislação estabelece regras indiscutíveis para a formação ou, em outras hipóteses, para a capacitação do docente.

Observando as cautelas legais impostas temos a certeza de estarem os deficientes protegidos e com uma garantia de não serem aliçados, para que não seja a deficiência um obstáculo para seu desempenho como cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988;

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei Nº. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961;

_____. _____. Lei Nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971;

_____. _____. Lei Nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996;

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei Nº. 8.069, de 13 de junho de 1990;

_____. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2000.

_____. *Constituição do Estado de São Paulo*, 1989;

CAPOVILLA, F. C. & RAPHAEL, W. D. (Eds.). *Dicionário enciclopédico trilingue da língua de sinais brasileira*, vols. I e II de A Z. São Paulo. Edusp. 2001;

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986;

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005;

_____. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993;

MURRIE, Zuleika de Felice. *Caderno do gestor do currículo na escola/ Volume 1*. – São Paulo: SEE, 2008. Gestão do Currículo na Escola (Ensino Fundamental e Médio). I. São Paulo (Estado), 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Resolução CNE/CEB Nº. 02*, de 11 de setembros de 2001.

_____. *Resolução SE Nº. 11* de 31 de janeiro de 2008.

ANÁLISE E PRODUÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS EM SALA DE AULA: A PERSPECTIVA SEMIOLINGÜÍSTICA

Glacy Kelli Reis da Silva Xavier (UFF)
glaycikelli@yahoo.com.br

1. Considerações iniciais

A linguagem está presente em quase todos os momentos de nossa vida: seja em uma aula, um e-mail, uma notícia de jornal que lemos ou em um simples telefonema. O filósofo Mikhail Bakhtin (1895-1975) em seus estudos já enfocava a língua como algo concreto, fruto da interação social dos participantes da situação de comunicação (locutor/interlocutor). De acordo com o autor, a língua é viva, produzida na história e, ao mesmo tempo, produtora da história dos homens.

Dessa forma, o trabalho com a leitura e escrita na escola deve possibilitar o envolvimento dos alunos em práticas reais, autênticas. Quanto mais próximas essas atividades estiverem do que de fato ocorre na vida cotidiana, mais significativa será a abordagem de práticas de leitura e escrita na sala de aula.

Este trabalho pretende mostrar como, desde as séries iniciais, é possível proporcionar situações que desenvolvam as competências de linguagem dos alunos (CHARAUDEAU, 2001, 2009). Para isso, faz um breve relato de uma sequência didática realizada com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, que envolve a análise e a produção de textos publicitários. Como diretriz, foram utilizados pressupostos da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso com relação à manipulação dos modos de organização do discurso (CHARAUDEAU, 2009).

2. Os projetos e sequências didáticas no ensino de língua materna

O papel da escola não é apenas “transmitir conteúdos”, mas sim “ensinar a aprender”. Ensinar a aprender é criar possibilidades; não é apenas mostrar o caminho, mas orientar para que o aluno de-

envolva um olhar crítico e desenvolva sua autonomia.

Uma das formas de desenvolver a autonomia dos alunos e estimular sua participação ativa é através do trabalho com *projetos didáticos*. Segundo com Delia Lerner (1996, p. 10), os projetos são situações didáticas que se articulam em função de um objetivo (situação-problema) e de um produto final; os projetos contextualizam as atividades de linguagem oral e escrita (ler, escrever, pesquisar, escrever), e seu tempo de duração dependerá dos objetivos propostos.

Os PCNs de Língua Portuguesa (MEC, 2001, p. 70-71) também recomendam o trabalho com projetos, já que eles envolvem a leitura e a escrita de forma interdisciplinar:

Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada – além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades.

Bronckart (1999, p. 103) argumenta que é papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que ele domine o funcionamento textual de diferentes tipos de discurso, pois os gêneros textuais¹ são como um instrumento que possibilita aos agentes leitores uma melhor relação com os textos; ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz.

Para alcançar tal objetivo, o professor poderá promover projetos pedagógicos que visem ao conhecimento e também à leitura, além de promover a discussão sobre o uso, as funções sociais dos gêneros escolhidos, sua composição, seu estilo, etc.

A elaboração de um projeto envolvendo gêneros textuais tem como unidade mínima de ensino-aprendizagem a *sequência didática*.

¹ Bakhtin (1994, p. 279), define gêneros textuais como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados por diferentes esferas de utilização da língua, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: *conteúdo temático* (o que pode ser dito em um dado gênero), *estilo* (seleção de recursos disponíveis na língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto) e *construção composicional* (sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social).

Segundo Dolz & Schneuwly (*apud* ROJO, 2000, p. 134), a sequência didática “trata-se de um conjunto de aulas destinadas a ajudar os aprendizes a desenvolverem seus saberes práticos relativos à expressão escrita e oral”. Para os autores, ela consiste em elaborar um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero textual.

As sequências didáticas são compostas por várias etapas, que devem ser adaptadas de acordo com as características/necessidades da turma e com os objetivos que se quer alcançar.

Uma proposta de organização das etapas de trabalho (CEN-PEC, 2009, p. 30-31) seria: compartilhar a proposta de trabalho com os alunos; mapear o conhecimento prévio dos alunos; ampliar o repertório dos alunos; analisar as marcas do gênero; buscar informações sobre o tema; produzir um texto coletivo; escrever um texto individual; fazer a revisão e o aprimoramento do texto; publicar os textos produzidos pelos alunos.

Publicar os textos produzidos pelos alunos é uma etapa muito importante, pois, como afirma Bagno (2004, p. 33), “saber que seu texto não será lido apenas pelo professor ou por um grupo de colegas certamente levará o aluno a querer preparar um texto bem elaborado, bem escrito, agradável de ler, coerente e interessante”.

Por fim, os projetos educativos e as sequências didáticas que têm como foco um determinado gênero textual são importantes intervenções que poderão ajudar a aprimorar as competências de linguagem dos alunos.

3. As competências da linguagem

Patrick Charaudeau (2001, p. 13) afirma que a construção de sentido, mediante qualquer ato de linguagem, procede de um sujeito que se dirige a outro sujeito, dentro de uma situação de troca específica, que sobredetermina parcialmente a escolha dos recursos de linguagem que poderá usar. Isto levou o autor a elaborar um modelo dividido em quatro níveis, onde cada nível corresponde a um tipo de competência do sujeito.

A competência situacional exige de todo sujeito comunicante

e interpretante de um ato de linguagem a aptidão para construir seu discurso em função da *identidade* dos parceiros da troca, da *finalidade* da troca, do *propósito* em jogo e das circunstâncias materiais da troca.

A competência *semântica* ², “consiste em saber construir sentido com a ajuda de formas verbais (gramaticais ou lexicais)” (CHARAUDEAU, 2009, p. 7), recorrendo a conhecimentos supostamente compartilhados. Esses conhecimentos são de dois tipos: *saberes de conhecimento*, que procedem das percepções e definições mais ou menos objetivas em torno do mundo; *saberes de crença*, que estão ligados ao sistema de valores, mais ou menos normatizados, que pertencem a um mesmo grupo social, fornecendo a ele sua identidade (opiniões coletivas).

A *competência semiolinguística* exige de todo sujeito que comunica e interpreta a aptidão para manipular–reconhecer as formas dos signos, suas regras de combinação e seu sentido, sabendo que estes são empregados para exprimir uma intenção de comunicação. Segundo Charaudeau (2001, p. 17) é neste nível, precisamente, que se constrói o texto, considerando texto “o resultado de um ato de linguagem produzido por um dado sujeito dentro de uma dada situação de troca social e possuindo uma forma particular”. Para isso, são necessários certos conhecimentos ligados às nossas competências textuais, relativos à composição do texto, à construção gramatical e ao uso adequado das palavras e do léxico.

A *competência discursiva* é o conjunto de todas as outras competências, e é fazendo-a funcionar que se produzem atos de linguagem portadores de sentido e de vínculo social (CHARAUDEAU, 2009, p. 8). Esse nível exige de todo sujeito comunicante ou daquele que vai interpretar a aptidão para manipular (EU) – reconhecer (TU) os diferentes procedimentos de encenação discursiva (*mise en scène*)³.

² Em trabalhos menos recentes, Charaudeau fala de apenas três competências e aborda a competência semântica como um dos procedimentos da encenação discursiva: as chamadas *estratégias de ordem semântica*, ligadas à competência discursiva.

³ Charaudeau define o ato de linguagem como uma espécie de *mise en scène*: “todos nossos atos de linguagem, não somente os escritos, como também os falados, em nos-

Essas competências constituem, para Charaudeau (*op.cit.* p. 17-18), as condições necessárias para comunicação por meio da linguagem. Elas são o resultado de um movimento de ida e volta permanente entre a capacidade de reconhecer as condições sociais de comunicação, a capacidade de manipular-reconhecer as estratégias do discurso e a capacidade de manipular-reconhecer os sistemas semiolinguísticos.

4. Os modos de organização do discurso

Segundo Charaudeau (2009, p. 68), os *modos de organização do discurso* constituem "os princípios de organização da matéria linguística, princípios que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante: ENUNCIAR, DESCREVER, CONTAR, ARGUMENTAR".

Cada uma dessas ordens tem diversos componentes e a combinação desses diferentes componentes e modalidades permite compreender os diferentes tipos de discurso (científico, jornalístico, pedagógico, publicitário, etc.).

Dessa forma, os quatro modos de organização do discurso são o *enunciativo*, o *narrativo*, o *descritivo* e o *argumentativo*. Cada um desses modos possui uma função de base e um princípio de organização.

O *Modo Enunciativo* refere-se aos protagonistas, seres da fala, internos ao ato de linguagem, e seus comportamentos particulares. De acordo com Monnerat (2003, p. 25), o modo enunciativo tem um *status* especial na organização do discurso, já que, de certo modo, "comanda" os outros modos, já que "intervém na *mise en scène* de cada um dos outros três, ao mesmo tempo em que consegue dar conta da posição do locutor em relação ao interlocutor, em relação a ele mesmo (ao 'dito') e em relação aos outros discursos".

Nesse sentido, o modo enunciativo organiza as categorias da língua, ordenando-as de forma a que deem conta da maneira pela qual o sujeito falante se "apropria" da língua. Assim, é possível dis-

sa vida cotidiana, conteriam esta espécie de encenação, de jogo de máscaras, em suma, tomadas de posição bem teatrais..." (MACHADO, 2009, p. 11).

tinguir três funções do modo enunciativo, quanto à posição assumida pelo locutor:

- estabelecer uma relação *de influência* entre o locutor e interlocutor, a que denominamos *ato alocutivo* (refere-se à relação do locutor com o interlocutor);
- revelar o *ponto de vista* do locutor, a que denominamos *ato elocutivo* (refere-se à relação do locutor com o que ele diz);
- *retomar* a fala de um terceiro, a que denominamos *ato delocutivo* (refere-se à relação do locutor com o que o outro diz).

Cada um desses atos têm características e finalidades próprias. Eles estão relacionados aos procedimentos da construção enunciativa de ordem *linguística*, por meio do processo de *modalização* do enunciado. Os procedimentos de ordem enunciativa também podem ser de ordem *discursiva*; esses procedimentos contribuem para pôr em cena os outros Modos de organização do discurso.

O *Modo Narrativo* consiste em construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato. Os procedimentos discursivos na encenação narrativa são abordados nas maneiras de implicar o destinatário-leitor, nos modos de intervenção do narrador e nos estatutos e pontos de vista do narrador.

O *Modo Descritivo* consiste em nomear, localizar/situar e qualificar os seres do mundo, com uma maior ou menor subjetividade. Os procedimentos discursivos na encenação descritiva são abordados nos diferentes efeitos de saber, de realidade/ficção, de confiança e de gênero.

O *Modo Argumentativo*, por sua vez, consiste em saber expor e provar causalidades dos acontecimentos, numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor. Para que essa persuasão ocorra, é necessário que eles compartilhem representações socioculturais. Os procedimentos discursivos na encenação argumentativa são abordados nos tipos de posição do sujeito que argumenta e nos tipos de valores dos argumentos.

5. *Análise e produção de textos publicitários em sala de aula*

O trabalho com diferentes gêneros textuais, além de contribuir para a apropriação por parte dos alunos das diversas formas de di-

zer que circulam socialmente, possibilita ainda o desenvolvimento de capacidades específicas inerentes à compreensão e produção de textos.

Ao utilizar os gêneros publicitários em sala de aula, é possível desenvolver um trabalho a partir da integração de diferentes mídias: TV, vídeo, material impresso (revistas, jornais, outdoors) e internet, com o objetivo de oferecer aos alunos a oportunidade de aprimorar a leitura e a escrita, assim como a oralidade. Além disso, poderíamos estudar como o mesmo gênero se adapta a vários tipos de suporte, modificando as estrutura e escolhas, devido às características do veículo e às transformações na intenção do emissor. De acordo com Carvalho (2008, p. 6),

O texto publicitário [...] torna-se um instrumento importante no ensino da língua, pois reproduz em sua mensagem o discurso com seus recursos linguísticos e visuais, tal como está transitando no momento, na sociedade em que está inserido. É um discurso atual e bem elaborado, utilizando os recursos de informação, argumentação e convencimento, de que o sistema dispõe e o falante usa: recursos fonéticos, léxico- semânticos e sintáticos. Além disso, traz referências culturais que podem ser identificadas no mesmo.

Dessa forma, além da integração das diferentes mídias, através dos gêneros publicitários é possível trabalhar com alguns aspectos da argumentação já nas séries iniciais. Normalmente, nessa fase escolar, a preferência é trabalhar com gêneros narrativos, como contos, fábulas, lendas, etc., já que o contar e o ouvir histórias fazem parte do mundo das crianças dessa faixa etária. Muitas vezes, preocupa-se com o ensino da argumentação somente no Ensino Médio, de forma a preparar os alunos para as provas de vestibular; como consequência, vemos aqueles resultados negativos tão fortemente comentados e criticados pela mídia. Portanto, o ideal seria abordar diversos tipos de organização textual desde cedo, de forma gradual. Concordamos com Lerner⁴, quando afirma que as práticas de leitura e escrita:

Requerem períodos longos para ser exercidas porque não dependem apenas do conhecimento de regras. Aprende-se a ler por meio de muitas leituras, do conhecimento de diversos autores, de vários setores da cultura.

⁴ Entrevista com Délia Lerner, por Márcio Ferrari, intitulada: “É preciso dar sentido à leitura”, publicada na revista *Nova Escola*, de setembro de 2006.

ra escrita etc. Tudo isso depende de jornadas longas. É um processo em espiral, no qual se volta a certos conteúdos sob uma nova perspectiva. Há aspectos que ocorrem simultaneamente e necessitam de diferentes situações para que sejam apropriados.

Com relação ao ensino do Modo Argumentativo, o próprio Charaudeau afirma que:

A tradição escolar nunca esteve muito à vontade com essa atividade de linguagem, em contraste com o forte desenvolvimento do *Narrativo* e *Descritivo*. Se as *instruções oficiais* recomendam que se desenvolvam as capacidades de raciocínio dos alunos, nada é dito sobre o modo de se chegar a isso. (CHARAUDEAU, 2009, p. 201)

Da mesma forma, não podemos negar a imensa força que exercem os meios de comunicação em massa e os gêneros deles decorrentes na formação da opinião pública, agindo fortemente em todas as esferas sociais. A publicidade estaria inserida nesse contexto. Monnerat (2003, p. 12) explica que, com o desenvolvimento dos meios físicos de comunicação e o aumento da produção industrial pelo aperfeiçoamento tecnológico, a publicidade “passa a ser um símbolo da abundância de produtos e serviços que o progresso tecnológico coloca diariamente à disposição do homem”. A autora ainda afirma que na publicidade,

Os objetos são “semantizados”. Cria-se, portanto, uma noção de *status*, conferido pela aquisição de bens ligados ao conforto e ao lazer. Os objetos que a publicidade toca conferem prestígio, porque o produto anunciado extrai seu valor menos de sua utilidade objetiva do que de um sentido cultural, servindo para manter um *status* efetivo, ou sonhado.

[...]

A publicidade é uma das várias forças de comunicação que deve levar o consumidor através de vários níveis (desconhecimento → conhecimento → compreensão → convicção → ação) ao objetivo visado – a compra do produto (ação). (MONNERAT, 2003, p. 12, 15)

Para atingir tal objetivo, os textos publicitários combinam vários modos de organização do discurso. Apesar de ter grande tendência para o Modo Descritivo (nos slogans, por exemplo) e Narrativo (quando uma história é contada), nos gêneros publicitários evidenciam-se estratégias próprias do Modo Argumentativo. De acordo com Charaudeau, a argumentação...

[...] caracteriza-se por uma relação triangular em que um sujeito argumentante se dirige a um sujeito alvo, com ênfase numa tese sobre o

mundo. Do ponto de vista do sujeito argumentante, tal atividade possui um duplo objetivo: 1) uma busca de racionalidade que sirva como ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos que comportam mais de uma explicação; 2) uma busca de influência como ideal de persuasão, a fim de fazer com que o outro compartilhe um certo universo discursivo, tornando-se um co-enunciador. (CHARAUDEAU *apud* MENEZES, 2006, p. 96)

Conforme descreve Monnerat (2003, p. 30), o contrato comunicativo do gênero publicitário coloca em cena uma dupla estratégia: a estratégia da *ocultação* e a da *sedução/persuasão*. Na primeira estratégia, a palavra publicitária oculta o que se passa no circuito externo, no qual os participantes estão ligados por relações de interesse bem mais proveitosas para o publicista do que para o consumidor. Na segunda, o publicitário deve procurar conquistar o destinatário, mediante a fabricação de uma imagem de sujeito-destinatário suficientemente persuasiva e sedutora, de modo que o interlocutor possa se identificar com ela.

Além disso, no discurso publicitário, evidenciam-se estratégias próprias do discurso argumentativo, como a *singularização* e a *pressuposição* (MONNERAT, 2003, p. 27). A *singularização* é um procedimento através do qual, de maneira explícita ou implícita, procura-se distinguir o produto (marca) dos outros produtos existentes, tornando-o único. Na *pressuposição* procura-se de produzir, por diversos meios, uma imagem do destinatário da qual ele próprio não possa fugir.

Quanto à lógica argumentativa, Monnerat (*Op.cit.*, p. 28) ainda afirma que os textos publicitários “tratam sempre de maneira mais ou menos explícita do produto (**P**), da marca do produto (**M**), das qualificações do produto (**q**) e do que ele oferece (**R**)”, e propõe a seguinte fórmula:

$$\boxed{\text{P (M) x q} \rightarrow \text{R}}^5$$

Assim, por meio de todos esses aspectos, a organização argumentativa do texto publicitário, de acordo com Monnerat (*Op.cit.*, p. 29), compreende:

⁵ Segundo Monnerat (2003, p. 28), as qualificações (**q**) podem, por vezes, ser omitidas, como forma de se dizer que o produto já é suficientemente conhecido. O resultado, por sua vez, mesmo que implícito, nunca é omitido.

- uma “Tese” – base sobre a qual se apoia a argumentação, demonstrando aquilo a que a mesma se refere;
- uma “Proposição” – que se baseia no quadro de raciocínio: *Se p, então q.*
- um “Ato de Persuasão” – que procura dar conta da validade da proposição, através de duas questões: ou o destinatário não se interessa pelo produto porque não tem consciência da necessidade do mesmo (não tem consciência da falta), ou o destinatário precisará ser convencido de que não tem outros meios de obter **R** sem utilizar **P**.

Nesse sentido, como os gêneros publicitários têm como objetivo “seduzir” e “persuadir” o leitor a adquirir determinado produto, ao trabalhar as características desses textos, estaremos ajudando os alunos a desenvolverem esse tipo de linguagem e a terem um olhar mais cuidadoso e menos passivo ao confrontar tais textos. Portanto, o trabalho com gêneros publicitários pode tornar-se um ponto de partida para o desenvolvimento de uma consciência crítica, de modo que os alunos, futuros cidadãos, não sejam meros reprodutores dos discursos alheios.

6. *Um breve relato de experiência*

Como esse trabalho seria desenvolvido com alunos das séries iniciais, vários cuidados deveriam ser tomados, para que o trabalho estivesse adequado à faixa etária e nível da turma. Alguns desses cuidados eram com relação à linguagem, aos textos e recursos a serem utilizados. Esse trabalho foi realizado com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Niterói.

Como motivação inicial, foi passado um vídeo para os alunos. Esse vídeo era um desenho animado, em que os personagens decidem tornarem-se empreendedores e utilizam várias técnicas para convencer os clientes a comprarem seus produtos. Após o vídeo, foi promovida uma discussão sobre o tema. Em outro momento, as crianças tiveram contato com anúncios de revistas, de modo a observar que um anúncio é direcionado a determinado público, escrito na linguagem desse público e veiculado no suporte específico. Em seguida, conversamos sobre comerciais de TV, quais mais gostavam, achavam interessantes ou criativos e por qual razão.

Em outra etapa dividimos os alunos em grupos e propusemos

a seguinte atividade: cada grupo deveria criar um novo produto e dizer para que servia e como era esse produto; também deveriam desenhar o produto e determinar o público para o qual ele se destinava.

A etapa seguinte seria a divulgação do produto. Para isso, os alunos criaram o design dos rótulos e embalagens dos produtos no Laboratório de Informática; “deram vida” aos seus produtos com a utilização de sucatas; criaram anúncios para divulgação do produto no editor de texto; elaboraram um roteiro e gravaram comerciais televisivos dos produtos.

A etapa final foi a exposição do material para toda a comunidade escolar. No dia da feira de Artes, colocamos todos os produtos em exposição, perto de seus anúncios, e uma TV ao lado passando os comerciais editados. Nesse dia, além da escola, participaram os pais e a comunidade.

O resultado do projeto desenvolvido foi muito positivo. Através das atividades variadas, os alunos aprenderam brincando e com isso se envolveram mais, tornando-se sujeitos de sua aprendizagem. Além disso, o fato de a atividade ser realizada em grupo possibilitou a troca entre os alunos.

Com este trabalho, os alunos não só participaram ativamente de todo o processo criativo, como também criaram textos persuasivos e passaram a observar a intenção dos textos publicitários: seduzir o cliente. Dessa forma, atingimos plenamente as expectativas dos objetivos propostos.

7. Considerações finais

De acordo com os PCNs, a linguagem oral é amplamente desenvolvida em “atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados” e em “atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade” (MEC, 2001, p. 50).

A escola tem como uma de suas finalidades primordiais ensinar o aluno a ler e a escrever. No entanto, a prática pedagógica tem

revelado, principalmente no Ensino Fundamental, um resultado improdutivo em relação à proficiência linguística dos alunos e à sua capacidade criativa. Consta-se que os alunos não desenvolvem, muitas vezes, as *competências* para uma interação/interlocução em que mostrem compreender/interpretar o mundo ao seu redor.

Ao abordar diferentes gêneros textuais no ensino, podemos ir além. Dessa forma, é preciso organizar o planejamento pedagógico de forma que o aluno possa vivenciar as diferentes modalidades de leitura e escrita: ler e escrever para informar-se, estudar, revisar o que produz, para resolver problemas do cotidiano, para divertir-se, enfim, para agir no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola – o que é, como se faz*. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVALHO, Nelly Medeiros de. Marketing e publicidade: mídia impressa e virtual usos na sala de aula. In: *Anais eletrônicos do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: multimodalidade e ensino*. ISSN 1984-1175. Pernambuco: UFPE, 17 a 19 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Nelly-Carvalho.pdf>. Acesso em 29/08/2010.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro. *Na ponta do Lápis*, ano V, nº 11, agosto de 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. In: *Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso*, Caracas, v. 1, n. 1, p. 7-22, ago. 2001.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 1 ed., 1 reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

LERNER, Delia. Es posible leer en la escuela. *Revista Lectura y Vida*, nº 1, año 17, marzo 1996. p. 2-20.

MACHADO, Ida Lucia. Dois momentos históricos (no âmbito da literatura) e o mesmo tratamento irônico: estudo de caso na ótica da Análise do Discurso. *Revista Kaleidoscópio*, v. 1, março de 2009. ISSN 1984-0012. Disponível em:

[http://www.unilestemg.br/kaleidoscopio/Dois%20momentos%20historicos%20\(MACHADO\).pdf](http://www.unilestemg.br/kaleidoscopio/Dois%20momentos%20historicos%20(MACHADO).pdf). (Acesso em 09/08/2010)

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* – 1ª a 4ª série, Brasília, 2001.

MENEZES, William Augusto. Estratégias discursivas e argumentação. In: LARA, Gláucia Proença (Org.). *Lingua(gem), texto, discurso*, v.1: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucena: Belo Horizonte, MG: FALE/UFGM, 2006, p. 87-106.

MONNERAT, Rosane Santos Mauro. *A publicidade pelo avesso*. Niterói: EdUFF, 2003.

NOVA Escola (revista), nº 195, setembro de 2006.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

“COM A FACA NAS COSTAS”: METÁFORA E MESCLAGEM CONCEPTUAL EM CARTUM

Sandra Bernardo (UERJ/PUC-Rio)

sandrapb@terra.com.br

Ana Paula Ferreira (UERJ)

acdemit@uerj.br

O pensamento criativo, imaginativo, torna os seres humanos capazes de produzir e compreender operações mentais complexas, tais como, inferir, hipotetizar, inventar, criar mundos, realizar analogias etc., muitas vezes, sem se dar conta da complexidade inerente a esses raciocínios. Segundo Fauconnier e Turner (2002), até mesmo raciocínios aparentemente simples e cotidianos, como perceber semelhanças e diferenças, envolvem complexidades, em geral, não evidenciadas por teorias formais.

Neste artigo, apresentamos a análise da conceptualização de um cartum, a fim de mostrar como a compreensão desse tipo de texto multimodal requer operações cognitivas complexas, apesar da aparente facilidade com que os falantes de uma língua, inseridos em determinada cultura, constroem o sentido desse tipo de discurso. Para tal, utilizaremos as teorias da mesclagem e da metáfora conceptuais (FAUCONNIER e TURNER, 2002; LAKOFF e JOHNSON, 1980; KÖVECSES, 2005), como base teórica deste estudo.

O cartum escolhido apresenta a imagem de médico, diante de um paciente com uma faca literalmente cravada nas costas, exibindo expressão de surpresa, e o seguinte texto abaixo da imagem: “Tenho boas notícias. Os testes mostram que se trata apenas de uma metáfora”. A imagem foi obtida no Google Imagens¹.

Na próxima seção, sintetizaremos os conceitos empregados na análise. Após a fundamentação teórica, passaremos à seção de análise.

¹ Disponível em: <http://ofunil.blogs.sapo.pt/arquivo/325374.html>

1. *Integração conceitual e metáfora*

Do pensamento mais simples a pensamentos complexos e imaginativos, a forma como raciocinamos, ao processar informações e conhecimentos de todos os tipos, deve-se, em muitos casos, à integração (ou mesclagem) conceitual. O sistema conceitualizador humano é dotado de grande potencial simbólico para construir significados. Como apontam Fauconnier e Turner (2002, p. 6 ss), isso é possível devido a três operações cognitivas básicas inter-relacionadas: identidade, integração e imaginação.

Perceber *identidade*, equivalências e oposições, entre todas as coisas (concretas ou abstratas), a fim de estabelecer-lhes relações e/ou delimitá-las, é resultado de um trabalho complexo e elaborado do raciocínio. Não se trata de um ponto de partida primitivo cognitivo, neurobiológico e evolucionário, a percepção da identidade é parte de um processo de *integração* conceitual muito mais complicado, com propriedades dinâmicas e estruturais, bem como restrições operacionais, que trabalha, sem ser notado, de forma rápida nos bastidores da cognição, ao categorizarmos tudo que nos cerca (*op. cit.*).

Identidade e integração não podem explicar o significado e seu desenvolvimento sem a *imaginação*. Mesmo com ausência de estímulo externo, o cérebro pode produzir simulações: ficção, sonho, cenários hipotéticos, fantasias. Todavia, os processos imaginativos identificados nessas formas elaboradas de pensamento criativo também atuam na mais simples construção de significado (*op. cit.*).

Assim, quando categorizamos as entidades, atribuindo-lhes uma escala de valores, papéis e/ou funções, percebemos suas identidades de modo a integrá-las numa categoria conceitual estável adequada ao contexto (comunicativo, social, cultural), a partir de nossas experiências, armazenadas com base em modelos cognitivos idealizados, esquemas imagéticos e *frames*.

Modelos cognitivos idealizados (MCIs) consistem em um conjunto coerente e estável de representações do conhecimento que pode ser organizado de várias maneiras (LAKOFF, 1987). Os esquemas imagéticos formam-se por meio da percepção sensorio-motora das experiências humanas mais primitivas, ligadas a uma série de situações que experienciamos em nossa interação com o ambi-

ente (GIBBS e COLSTON, 2006 [1995]). Semelhantes aos MCIs, na medida em que se relacionam a estruturas de conhecimentos relativamente complexas, os *frames* podem ser definidos como qualquer “sistema de conceitos relacionados, de tal forma que para entender qualquer um deles é necessário compreender toda a estrutura em que se enquadra” (FILLMORE, 1982, p. 111).

Grande parte da conceptualização, responsável pelo estabelecimento de sentidos, ocorre por meio de integração de espaços mentais interconectados, abertos dinamicamente à medida que o sistema conceptualizador humano aciona rotinas cognitivas para processamento e compreensão de tudo nos cerca.

Os espaços mentais são pequenos pacotes conceptuais construídos enquanto pensamos e falamos. Trata-se de construtos parciais que contêm elementos estruturados por *frames* e modelos cognitivos. Embora operem na memória de trabalho, tais espaços são construídos parcialmente pela ativação de estruturas da memória de longo termo.

A compreensão de um enunciado como *Se eu fosse você agiria com mais cuidado ao lidar como o novo encarregado*, expresso, por exemplo, durante um diálogo entre colegas de trabalho, envolve a ativação de dois cenários: o da realidade, a forma como os participantes estão agindo, e o da situação hipotética, o modo de ação recomendado. O cenário da realidade envolve o acionamento de dois espaços mentais: no primeiro, conceptualizamos o funcionário que lida bem com o chefe; no segundo, o funcionário, que, segundo o enunciador, não vem interagindo bem com o chefe.

Para compreensão do cenário hipotético, projetamos o papel desempenhado pelo funcionário cuidadoso na contraparte do papel desempenhado pelo funcionário relapso, integrando os dois papéis, ou seja, ligamos as identidades dos dois funcionários. No espaço mental em que ocorre a fusão de papéis, denominado espaço-mescla, os dois funcionários lidam bem com o novo encarregado. Nesse processo de integração conceptual, projetamos apenas a qualidade esperada no trato com o novo encarregado.

Logo, a integração (ou mescla) conceptual é uma operação mental básica altamente imaginativa, que está presente tanto em ra-

ciocínios elaborados quanto no pensamento mais simples. A mesclagem surge em uma rede de espaços mentais, cuja configuração mínima envolve a projeção seletiva de elementos de quatro espaços:

- *Espaços iniciais de entrada* – *espaços-input* 1 e 2 interconectados;
- *Espaço genérico* – projeta-se sobre cada um dos inputs, contendo o que os dois *inputs* têm em comum em qualquer momento do desenvolvimento da rede de integração conceitual;
- *Espaço-mescla* em que elementos dos espaços iniciais (*inputs*) são parcialmente projetados (por exemplo, a habilidade de lidar com o chefe do funcionário cuidadoso e o modo como o funcionário relapso passaria a agir).

O espaço-mescla resultante dessa projeção seletiva apresenta uma estrutura emergente com uma configuração distinta das estruturas proporcionadas pelos *inputs* inter-relacionadas de três maneiras:

- (i) *Composição* – tomadas em conjunto, as projeções dos *inputs* engendram novas relações utilizáveis que não existiam separadamente nos inputs.
- (ii) *Completamento* – conhecimentos anteriores, *frames*, modelos cognitivos idealizados e esquemas culturais permitem projetar a estrutura compósita no interior da mescla por transferências parciais de estruturas dos *inputs* e serem vistos como parte de uma ampla estrutura autocontida na mescla. O padrão mais rico da mescla, estruturado pela herança das estruturas inputs, é completado na estrutura emergente mais ampla. O completamento traz uma estrutura adicional para o espaço-mescla: no exemplo acima, o funcionário que passa a lidar bem com o chefe num cenário hipotético.
- (iii) *Elaboração* – completada na mescla, a estrutura pode então ser *elaborada* através de um processo cognitivo desempenhado em seu interior, de acordo com sua lógica própria e emergente. Um exemplo de elaboração seria uma conversa entre os dois funcionários acerca de normas de conduta e relação hierárquica na empresa.

O aspecto mais importante é que o espaço mesclado mantém-se conectado aos *inputs*, para que essas propriedades estruturais do espaço mesclado possam ser mapeadas, quando refletido de volta sobre os *inputs*. Por causa da familiaridade do quadro obtido pelo completamento, o cenário hipotético com mudança de comportamento do funcionário é automático.

Qualquer espaço pode ser *modificado* em qualquer momento da construção da rede de integração. Isso ocorre porque o significado

não é construído em nenhum dos espaços especificamente, mas reside na reciprocidade dos arranjos elaborados e suas respectivas conexões. Logo, a ordem desses esquemas pode ser reorganizada a todo o momento. Espaços, domínios e enquadramentos podem proliferar-se e modificar-se, resultando assim em novos espaços-mescla antes não previstos e também provocando transformações naqueles já previstos.

Mesclagens costumam ser originais e geradas *on line*, mas requerem acionamento de projeções e *frames* já armazenados (entrenchados – *entrenchment*). Uma vez criada, a mescla pode se tornar uma rotina cognitiva fixa, armazenada, com potencial para se tornar o *input* de outro processo de integração conceptual.

Um fato motivador fundamental da mesclagem é a integração de vários eventos em uma única unidade. Um exemplo de Fauconnier e Turner (2002) que ilustra bem essa característica é a conceptualização de cerimônias de formaturas, cujo conceito representa em um único evento todas as etapas percorridas ao longo dos anos da graduação, que são comprimidos no espaço-mescla.

Embora uniforme em sua dinâmica, a integração conceptual pode servir a diferentes objetivos, daí sua *aplicação ampla* a vários tipos de raciocínio, entre os quais se encontra o pensamento metafórico. Concebidas na Linguística Cognitiva como uma forma de raciocínio, as metáforas permitem a conceptualização de um domínio em termos do outro. Segundo Lakoff e Johnson (1980), os processos do pensamento são em grande parte metafóricos: *a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos da outra*.

A compreensão de discussão em termos de guerra, presente em “seus argumentos são *indefensáveis*”; “ele *atacou* todos os pontos fracos da minha argumentação” e “suas críticas foram *direto ao alvo*”, evidenciadas pelas expressões linguísticas grifadas, ilustram, por exemplo, a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA. Essa metáfora surge da integração entre dois domínios distintos: o domínio fonte GUERRA com base no qual o domínio alvo DISCUSSÃO é experienciado. Os domínios fonte e alvo consistem nos espaços mentais de *input*, dos quais alguns elementos são projetados no espaço-mescla onde a conceptualização metafórica ocorre.

Em seguida, apresentamos uma hipótese de conceptualização do cartum a partir dos raciocínios com que o interpretamos. Dois ditos podem ser acionados por meio do cartum: “estar com a faca nas costas”, usado para retratar um sentimento de pressão excessiva, e “levar uma facada nas costas”, empregado com sentido de sofrer traição. Concentraremos nossa análise na primeira interpretação, embora o mesmo tipo de processo de mesclagem possa explicar a atribuição de sentido de ser traído.

2. “Com a faca nas costas”: mescla e metáfora em um cartum



Abrimos, conectamos e mesclamos espaços mentais, porque nos fornecem um *insight* global, uma compreensão da categorização humana (human-scale) e um novo sentido. Um dos mais importantes aspectos de nossa eficiência, *insight* e criatividade é a compressão alcançada por meio da mesclagem de relações conceituais, denominadas relações vitais por Fauconnier e Turner (2002: 93ss).

Entre as relações vitais apresentadas pelos autores, destacamos a compressão-descompressão e analogia-desanalogia, porque, para a construção de sentido irônico da imagem aliada ao texto no cartum, o leitor precisa acionar e cancelar conhecimentos armazenados, na forma modelos cognitivos idealizados, acerca do conceito de metáfora e sua relação com o dito popular “estar com a faca nas cos-

tas”, usado para representar situações difíceis de impasse, que, por sua vez, é uma expressão metafórica.

O cenário do cartum leva o leitor a acionar um *frame* organizacional de consulta médica, na medida em que identificamos elementos característicos desse tipo de interação: *paciente ferido* com uma faca; *médico*, identificado por aparelho preso à cabeça; *consultório*, onde, após *diagnóstico*, doentes buscam uma *cura*. No entanto, ao lermos abaixo da ilustração “Tenho boas notícias. Os testes mostram que se trata apenas de uma metáfora”, é acionado um novo espaço mental estruturado por um modelo cognitivo idealizado ligado ao nosso conhecimento sobre metáfora/linguagem metafórica, para, na relação com a imagem, conceptualizarmos o dito “estar com a faca nas costas”.

O diagnóstico do médico, considerando “com a faca nas costas” uma metáfora, é conceptualizado no espaço-mescla, onde elementos de domínios tão distintos são projetados, de forma imaginativa, gerando o humor. Nesse espaço mental, o conceptualizador realiza a descompressão/a desintegração da identidade do médico e da consulta médica, na medida em que o cenário de uma consulta prototípica é desconstruído, bem como a desanalogia entre o diagnóstico e a referida metáfora.

Essas operações mentais só são possíveis, porque os espaços mentais iniciais de *input* contêm os elementos relativos ao *frame* sobre consultas e ao conhecimento sobre metáfora, que permanecem disponíveis nessa rede de integração. Os processos de integração/compressão e desintegração/descompressão funcionam como os dois lados de uma moeda, que permanecem simultaneamente disponíveis para ativação durante o acesso da rede inteira.

Dessa forma, a rede de integração para conceptualização do cartum apresenta a seguinte configuração:

- Espaço-*input* (1) composto de elementos relativos ao *frame* organizacional de consulta médica, no qual a faca nas costas é a doença a ser curada. Esse espaço inicial é estruturado pela informação visual do cartum.
- Espaço-*input* (2) estruturado pelo conhecimento sobre metáfora, que integra o caso do dito popular metafórico “estar com a faca nas costas” e o senso comum de que a metáfora é um artifício retórico, uma

manifestação linguística da superfície textual. Esse espaço é estruturado com base nas pistas linguísticas fornecidas pelo texto do cartum. Além disso, é produto de uma mesclagem que gera o sentido metafórico do dito.

- Espaço genérico configurado pelos sentidos de “com a faca nas costas”, como dito popular e como ferimento, a partir de conhecimentos enciclopédicos armazenados.
- Espaço-mescla estruturado pela projeção das contrapartes dos dois *inputs* interconectados. Médico, paciente e ferimento são herdados do espaço inicial (1). O diagnóstico é herdado do sentido de metáfora como um mero artifício retórico do espaço inicial (2), que produz uma analogia com ferimento sem gravidade, superficial, na imaginação do leitor, que automaticamente desfaz a analogia, porque, no desenho, o paciente está com uma faca cravada nas costas, o que seria grave.

Assim, a projeção entre os *inputs* produz a relação entre domínios diferentes, gerando uma estrutura compósita que é completada na mescla, com uma estrutura emergente própria, onde o diagnóstico de “apenas uma metáfora” é elaborado.

Devido à diferença entre os domínios dos dois espaços-*inputs* da rede para conceptualização do cartum, podemos considerá-la um caso de *rede de escopo duplo com alta assimetria*, porque, embora receba projeções da topologia dos *frames* organizacionais dos dois *inputs*, o *frame* organizacional para a mescla é uma extensão do *frame* organizacional de um dos *inputs*, já que o cenário de consulta médica permanece no espaço-mescla, mesmo desconstruído. Além disso, a relação entre o senso comum sobre metáfora e o dito popular metafórico, para se chegar ao diagnóstico “positivo” do médico, só ocorre na mescla.

Na outra possibilidade de interpretação, que nos remeteria à expressão “ser apunhalado pelas costas”, usada para indicar uma situação de traição em um momento inesperado, as operações de compressão-descompressão e analogia-desanalogia também seriam acionadas. Contudo, a metáfora conceptual subjacente seria diferente daquela que estrutura a primeira interpretação. A primeira interpretação pode ser estruturada pela metáfora conceptual OBRIGAÇÕES/COM-PROMISSOS SÃO FORÇAS ESTRESSANTES, ao passo que a segunda interpretação subjaz a metáfora conceptual TRAIÇÕES SÃO GOLPES POR ARMAS LETAIS.

3. *Considerações finais*

Apesar da aparentemente simplicidade com que interpretamos o cartum, pudemos verificar que se trata de uma operação cognitiva bastante complexa, possibilitada pela grande capacidade que possuímos de construir significados. Todavia, é preciso destacar o papel do conhecimento enciclopédico envolvido nas interpretações, o qual se relaciona intrinsecamente à dimensão cultural e às experiências físicas e intelectuais vivenciadas por cada pessoa.

Apresentamos, portanto, uma proposta de análise de cartum à luz da integração conceptual metafórica, uma ferramenta teórica que permite a criação um *frame* emergente, capaz de deixar a imaginação livre para desenvolver significados mais ricos e outras associações. Embora consista em um estudo preliminar, acreditamos que foi possível demonstrar adequação da mesclagem à compreensão de textos multimodais, como cartuns, propagandas, charges, entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____ & TURNER, Mark. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basis Books, 2002.

FILLMORE, Charles J. Frame semantics. In: *Linguistics in the morning calm*, Linguistic Society of Korea (ed.), 111-137. Seoul: Hanshin.

GIBBS Jr., Raymond W. & COLSTON, Herbert L.. The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations. In: GEERAERTS, Dirk (ed.). *Cognitive linguistic: basic readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006.

KÖVECSSES, Zóltan. *Metaphor in culture: universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____ & JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

AS IDEIAS LINGÜÍSTICAS NA OBRA DE DINO PRETI A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO E CONVERSACIONAL NA LINGÜÍSTICA BRASILEIRA

Gil Negreiros (USP, UNINCOR, FEPI)
gilrobertonegreiros@yahoo.com.br

1. Considerações iniciais

Conhecer as ideias linguísticas de determinado autor ou determinada época não é apenas descrever, com “olhos mais límpidos”, aquilo que ocorreu no passado. Mais do que isso, é perceber, no momento presente, as bases históricas, sociais e ideológicas que sustentam o discurso de hoje, dando sentido ao presente e configurando o futuro. Daí a grande importância de investigar essas ideias de forma sistêmica.

No caso específico da Linguística do Brasil, essa importância ganha contornos especiais, haja vista as várias áreas dos estudos linguísticos brasileiros e o grande número de seus colaboradores. Essa enorme diversidade merece, sem dúvida nenhuma, ser estudada e ser entendida mais a fundo, a fim de que tenhamos uma percepção mais ampla e clara da realidade de nossa ciência.

Este trabalho se enquadra nessa linha de atuação. Pretendemos, aqui, apresentar o projeto de pesquisa “Análise das ideias linguísticas presentes na obra de Dino Preti”, que nasceu da necessidade de se definir, com mais precisão, as origens teóricas e metodológicas do pensamento de Dino Preti, linguista, brasileiro e um dos precursores da Sociolinguística e da Análise da Conversação no Brasil.

Supervisionada pela Prof^a Dra. Marli Quadros Leite, pesquisadora da Faculdade de Letras Clássicas da USP, o processo de pesquisa referente ao projeto apresentado neste trabalho encontra-se em seu estágio inicial. Prevista para acontecer em quatro semestres, a pesquisa, hoje, analisa as primeiras produções do autor, classificadas como pertencentes à “primeira fase das ideias linguísticas”.

A seguir, apresentamos, primeiramente, um breve esboço contextual que justifica esse projeto, juntamente com as perguntas

que pretendemos responder e com as hipóteses iniciais que possuímos. Em segundo lugar, descrevemos os moldes teóricos que o conduzem e, em terceiro, os aspectos metodológicos regentes em um trabalho da área das ideias linguísticas.

2. *Os motivos que nos levam a pesquisar as ideias linguísticas, o que pretendemos responder e o que sabemos hoje sobre o tema.*

2.1. Por que um trabalho sobre as ideias linguísticas de Dino Preti?

A história das ciências configura-se, na atualidade, como uma das áreas mais profícuas na investigação científica. Conhecer o passado (mesmo que esse seja um “passado próximo”), pensar a prospecção a fim de entender o presente: de maneira geral, é essa ideia que rege os estudos de historiografia. Sobre isso, Auroux (2006, p. 116) afirma que uma ciência sem passado é uma ciência morta. E os mortos não têm futuro.

Os trabalhos de historiografia das ciências ocorrem, hoje, de forma desequilibrada. Enquanto há uma quantidade satisfatória de discussões a respeito da história do pensamento matemático e da realidade natural, as ciências da linguagem não alcançam o mesmo nível de interesse por parte dos estudiosos. Não cabe, aqui, discutirmos as causas de tal comportamento. O certo é que há, no escopo da Linguística, muitas lacunas ainda a serem preenchidas do ponto de vista historiográfico. (cf. AUROUX, 1992, p. 8)

No caso específico da historiografia brasileira dedicada ao estudo das ciências da linguagem, podemos afirmar que há muito a se investigar. Como exemplo, basta relatarmos os poucos trabalhos de historiografia a respeito do pensamento e da obra de linguistas de destaque. Também é exemplo dessas lacunas a falta de desenvolvimento de pesquisas que busquem interpretar o percurso de certos temas, como os relativos à Análise da Conversação e à Sociolinguística, no âmbito do pensamento linguístico brasileiro.

Sobre esses últimos exemplos, cabem aqui algumas considerações. Aspectos orais e sociolinguísticos são temas relevantes e

sempre presentes nas discussões acadêmico-linguísticas das últimas quatro décadas. Nesse período, são significativas as produções que enfatizam a importância de um trabalho sério e científico com a oralidade e com temas ligados à Sociolinguística como, por exemplo, a variação linguística, na formação escolar da sociedade.

Alguns “instrumentos linguísticos”, como livros didáticos e materiais bibliográficos de apoio ao ensino de linguagem, começaram a apresentar, em seu conteúdo, mesmo de forma pouco enfática, aspectos relativos à importância de trabalhos voltados para as questões orais e sociolinguísticas, em resposta positiva ao que estava sendo buscado pelas ciências da linguagem que, por meio de outros “instrumentos linguísticos” (publicação de textos metalinguísticos, como teses, dissertações, artigos, gramáticas de usos orais etc.), delineavam a oralidade e os usos da língua na sociedade como objeto de investigação.

Um dos pesquisadores brasileiros mais significativos de todo esse percurso é Dino Preti que, em sua obra, foi um dos autores preocupados em estudar, pesquisar e divulgar a Análise da Conversação e a Sociolinguística nos contextos de pesquisa e de ensino. Em quatro décadas, a obra de Preti sempre foi marcada pelo trabalho com esses temas, o que, possivelmente, fez com que a seu pensamento fosse quase sempre reconstruído e redirecionado, de acordo com os aspectos históricos do momento de produção.

Diante disso, arriscamo-nos a afirmar que o projeto descrito neste trabalho se justifica sob dois ângulos distintos: do ponto de vista teórico e do ponto de vista social.

Primeiramente, com relação à justificativa teórica: ao desenvolver uma pesquisa sobre a história científica da obra de Dino Preti, a qual se inicia no final da década de 1960 até hoje, estaremos no âmbito da “História do Presente”. Desta maneira, não só tentaremos compreender o passado próximo, mas também o momento que vivemos atualmente. Sobre isso, Chaveau e Tétard afirmam que a história pode ser, com um menor recuo e métodos particulares, não apenas um estudo do passado, mas também um estudo do presente (1999, p. 15). Os mesmos autores também postulam que

O estudo historiográfico, metodológico e epistemológico dos tempos atuais está apenas desbravado. [...] A história do imediato e a do presente

demandam uma definição mais precisa, em seu próprio funcionamento, a fim de ser melhor percebidas [sic], individualmente, e uma em relação à outra. (IDEM, p. 21)

Além da importância para os estudos historiográficos voltados para a percepção do presente, a investigação sobre os traços histórico-sociais vinculados às ideias linguísticas observadas na obra de Preti será de grande valia também para os estudos teóricos sobre Análise da Conversação e Sociolinguística desenvolvidos no Brasil, haja vista os poucos trabalhos do tipo realizados em nossos contextos acadêmicos.

As justificativas sociais, por seu turno, estão ligadas, sobretudo, ao fato de a obra de Preti ter tido relações intrínsecas com o ensino de língua portuguesa em nosso país. Muitas das mudanças ocorridas no cenário do ensino de língua portuguesa nas últimas décadas – como a valorização do oral, a percepção e uma visão mais depurada dos usos linguísticos dos diversos grupos sociais (por exemplo, as *gírias* e *palavras obscenas*), a presença das marcas orais e sociolinguísticas na configuração de diálogos literários –, têm, na obra de Preti, sustentação teórica e metodológica.

2.2. O que pretendemos responder na pesquisa?

Quando se propõe uma investigação, no âmbito historiográfico, sobre ideias de determinado autor, obviamente poderíamos pensar no fato de essas ideias não serem palpáveis e, assim, justamente por serem abstratas, não poderem se tornar dados de pesquisa. Os conhecimentos (as ideias) não são acontecimentos. Portanto, não possuem datas.

Contudo, há materialidade das ideias produzidas pelo sujeito-pesquisador, que são datadas. Esse processo ocorre por meio das publicações, que trazem os conhecimentos materializados historicamente por meio dos enunciados que compõem a obra produzida por esse sujeito.

No caso aqui em destaque, têm-se como foco as ideias linguísticas de Dino Preti, produzidas a partir de “horizontes de retrospecto” específicos. Essas ideias foram materializadas em momentos específicos, nas inúmeras produções do autor, ou seja, os conheci-

mentos linguísticos de Preti se transformaram em acontecimentos históricos. Desta maneira, ao investigar os enunciados presentes em uma produção autoral é possível verificar as implicações que levaram a ela.

Assim, as perguntas que regem a pesquisa descrita neste artigo são: A partir das análises das produções de Dino Preti, como as ideias linguísticas são configuradas e materializadas? Quais são as implicações históricas (“os horizontes de retrospecto”) que delineiam e ainda delineiam a obra de Preti?

2.3. O que pretendemos encontrar na pesquisa?

Como hipótese a esses questionamentos, acreditamos que a obra de Preti é marcada, sobretudo, pela influência da Análise da Conversação e da Sociolinguística, áreas da ciência da linguagem que ganharam destaque em meados da década de 1960. Ao buscar a confirmação ou não dessa hipótese, alcançaremos uma compreensão superior e geral de como essa influência ocorreu na obra em questão.

Vários são as possíveis evidências que nos norteiam na delimitação dessa hipótese. Primeiramente, acreditamos que o pensamento linguístico de Preti acompanhou as mudanças no cenário da Ciência Linguística. Suas obras foram catalisadoras de autores como Coseriu, Labov, Marcuschi e Tannen, autores que possivelmente fazem parte dos “horizontes de retrospecto” do sujeito-pesquisador. Em segundo lugar, suas produções quase sempre repercutiram as necessidades da época histórica, divulgando novas teorias e métodos científicos.

3. A proposta da “Historiografia Epistemológica”

Para investigar as ideias linguísticas e suas causalidades históricas na obra do Linguista Dino Preti, adotamos o referencial teórico da Historiografia Linguística, na modalidade adotada por Aurox, aqui chamada de “Historiografia Epistemológica” (daqui em diante HE).

Com metodologia apoiada nos princípios da investigação qualitativa de ordem fenomenológica, as pesquisas baseadas nas teorias da HE não são de cunho comparativo-descritivo, como é a historiografia tradicional. A linha historiográfico-epistemológica considera a língua como fato social e se baseia na explicação e na interpretação filosófico-científica do conhecimento humano.

Busca-se, na HE, investigar ligações causais de seu objeto com outros que lhe são relacionados, a partir de cinco dimensões. Daí a fuga ao paradigma historiográfico tradicional, que valorizava, sobretudo, o caráter “horizontal” da questão, já que era de ordem fortemente cronológica.

Essas cinco dimensões direcionam as perguntas do historiador quando se constrói a representação histórica dos acontecimentos e demonstram, já de início, o caráter estritamente “vertical” da investigação científica. Essas dimensões são:

- um sistema de objetos (ou seja, uma representação construída a partir do domínio dos objetos);
- um parâmetro temporal;
- um parâmetro espacial;
- um sistema de parametragem externo que liga o sistema de objetos ao seu contexto;
- um sistema de interpretantes. (AUROUX, 2006, P. 106)

As dimensões que formam esse sistema de parametragem não são observadas de maneira homogênea. Ao contrário, o sistema é regulado a partir dos fenômenos históricos específicos que foram delimitados para se investigar. Assim, por exemplo, o sistema de parametragem externo (que relaciona o objeto ao contexto) e o sistema espacial podem ser muito fracos ou nulos. O sistema temporal, por sua vez, é relativamente forte e, em conjunto com o espacial, correspondem ao fato de os fenômenos (ou acontecimentos) serem produzidos em um *aqui / agora*. (cf. *Ibidem*)

As dimensões sustentam, assim, o caráter “verticalizado” da investigação historiográfico-epistemológica. Nesse modelo, não se adota apenas o parâmetro ou o critério temporal adotado nas vertentes da Historiografia tradicional. É justamente a presença de apenas o critério da “dimensão histórica” que faz com que os relatos historio-

gráficos tradicionais sejam apenas descritivos, voltados para um trabalho “horizontal” com a história. A partir do momento em que há outros parâmetros, a relação entre eles é buscada pelo pesquisador. As causas e as consequências dos acontecimentos, por exemplo, são delimitadas na pesquisa dessas relações.

É a partir da apresentação desses parâmetros propostos pela HE que passamos à discussão sobre dois temas nucleares: a questão do objeto da ciência e a definição dos “horizontes” a serem investigados.

Primeiramente, no que se refere à questão do objeto da ciência, há que se separarem três elementos que conduzem o trabalho metodológico do investigador: o sujeito (que é ele próprio, o pesquisador), o objeto a ser investigado e a “imagem” ou a “representação” que se faz desse objeto. Longe de ser um trabalho teleológico (que supõe uma leitura do passado com “olhos” do presente), a HE trabalha nos “domínios dos objetos históricos”, formados por um conjunto qualquer de entidades susceptíveis, que servirão de apoio empírico para o sujeito-investigador. (cf. *Idem*, p. 105)

Esse sujeito estuda os objetos não a partir deles próprios, mas sim a partir das “impressões” que o sujeito tem do objeto, muitas delas automaticamente relacionadas / relacionáveis a outros objetos históricos, a outros sujeitos do mundo exterior.¹

Desta forma, o pesquisador, ao se apoiar nas cinco dimensões da HE, cria representações dos objetos não teleologicamente, mas a partir da definição de um horizonte de retrospectão que dá ao pesquisador o enquadramento necessário para investigar não apenas o objeto em si, mas todos os domínios históricos desses objetos. As imagens do objeto, que se situam entre o sujeito e o objeto, são distintas do objeto em si.

No caso específico da história das ciências linguísticas, os objetos a serem investigados são os conhecimentos humanos, as “ideias” científicas produzidas em determinado estágio. Obviamente, esses conhecimentos não são acontecimentos e, desta forma, não possuem data. Contudo, as aparições desses conhecimentos, que ocor-

¹ A questão sobre “impressões” e “representações” são discutidas em Auroux, 1998, p. 125-6.

rem por meio, por exemplo, de instrumentos linguísticos, é que são datadas. (cf. AUROUX, 2006, p. 105)

Em segundo lugar, no que tange aos “horizontes”, a HE considera que todo conhecimento, marcado na realidade exterior pelas aparições datadas, é uma realidade histórica, cujo modo de existência real está ligado a uma temporalidade ramificada e limitada da constituição cotidiana do saber. Justamente por ser limitado, o ato de saber possui uma espessura temporal, ou seja, um “horizonte” tanto de “retrospecção” quanto de “projeção”. Daí a afirmativa de Auroux segundo a qual qualquer ciência sem passado é uma ciência morta. E, sendo morta, essa ciência não terá futuro:

O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber (AUROUX, 1992, p. 11-12).

Os “horizontes de retrospecção” são, assim, conjuntos de conhecimentos antecedentes, estruturados de maneira heterogênea. Esses horizontes podem ser observados de forma *indexada*, a partir de referências textuais, presença direta ou indireta de autores, datas; ou de forma livre, presentes nos *conhecimentos comuns* e apagados da exterioridade. No que se referem às ciências da linguagem, os “horizontes de retrospecção” são estruturados de forma diferente, segundo, por exemplo, as épocas, os pontos de vista, as especializações e o desenvolvimento de outras vertentes científicas. (PUECH, 2006, p. 11)

Os “horizontes de prospecção”, por seu turno, são marcados pelos projetos, pela visualização dos passos a serem ainda percorridos e pela busca de separação / relacionamento com outras ciências.

Os “horizontes” são, assim, as marcas do relacionamento entre a “produção do conhecimento” ou o “ato de conhecimento” e a temporalidade. Na história dos conhecimentos linguísticos, deve-se levar em conta as representações dessa temporalidade como parte integrante do objeto do historiador. Cabe ao pesquisador buscar a definição de uma representação baseada nas relações causais e explicações efetivas. Assim, não faz parte do papel do historiador dizer se X é “mais ou menos ‘ciência’” do que Y, mas sim de buscar, por meio

de uma “neutralidade epistemológica” de um “comportamento anti-teleológico”, as causas históricas dos objetos investigados.

4. Os caminhos que seguiremos na pesquisa

Adotaremos na pesquisa apresentada neste artigo o Método Fenomenológico, que se enquadra no campo da análise qualitativa de dados.

Filosoficamente, o Método Fenomenológico se refere ao exame da relação entre o mundo e os sentidos humanos que o experimentam. Segundo Husserl, criador do termo “fenomenologia” e um dos principais nomes ligados a esse método, o conhecimento é obtido por meio da intuição. Segundo o pensador, para experimentarmos determinada realidade, torna-se necessário destacar e separar todos os nossos pressupostos sobre ela, para que se possa detectar a “essência” dos fenômenos. Deste modo, ao suspender nosso julgamento sobre as coisas, temos acesso ao dado verdadeiro e puro e, assim, poderemos descrevê-lo como ele realmente se apresenta. (APPLINÁRIO, 2006, p. 165)

Ao adotar o Método Fenomenológico, podemos proceder, frente aos dados coletados, a alguns momentos de reflexão fenomenológica. Esses momentos podem ser listados da seguinte forma:

- Momento de imersão: leitura de todo material, com a finalidade de suspender as crenças e as opiniões, com aceitação acrítica de tudo quanto é proposto nos relatos.

- Momento de discriminação: separação e organização dos dados a serem analisados, de acordo com o critério definido teoricamente.

- Momento de atribuição de sentido: interpretação dos dados de acordo com suas referências teóricas e subjetivas. Trata-se de um momento de análise dissertativa e não de mera descrição.

- Momento de síntese: mapeamento das atribuições de sentido obtidas por meio da análise dos dados, com o intuito de alcançar uma compreensão geral e superior do fenômeno pesquisado. (cf. IDEM, p. 167)

Importante frisar que o Método Fenomenológico, como pertencente ao campo das análises qualitativas de dados, apresenta a possibilidade de a análise poder se iniciar até mesmo ao longo da coleta de dados. Além disso, não se buscam, por meio desse método, generalizações a respeito do tema. O que se busca é compreender um fenômeno no seu sentido mais intenso.

5. *Considerações finais*

A partir do relato realizado, é evidente a importância de projetos que visem elucidar as ideias linguísticas que compõem as formações discursivas das ciências da linguagem brasileira.

No caso específico do projeto aqui apresentado, estamos convencidos de que as descobertas irão contribuir para um melhor entendimento das concepções norteadoras da Análise da Conversação, da Sociolinguística e da Sociolinguística Interacional no contexto acadêmico brasileiro.

Por meio da análise dos textos acadêmicos de Dino Preti, mais especificamente das marcas de uma heterogeneidade discursiva mostradas nesses escritos, será possível não só entender as forças ideológico-históricas que garantiram a configuração discursiva em dado momento do passado, como também elucidarmos questões da atualidade referentes à Linguística do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPOLINÁRIO, Fábio. *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2006.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp, 1992.
- _____. *A filosofia da linguagem*. Campinas: Unicamp, 1998.
- _____. Les méthodes d'historicisation. In: *Histoire, épistémologie, langage*. Université Paris VII, Tome XXVIII, Fasc. 1, p. 105-16, 2006.

CHAVEAU, Agnès e TÉTART, Philippe (Orgs.). *Questões para a história do presente*. Bauru: EDUSC, 1999.

PUECH, Christian. Pour une histoire de la linguistique dans l'histoire de la Linguistique? In: *Histoire, Epistemologie, Langage*.. Université Paris VII, Tome XXVIII, Fasc. 1, p. 9-24 , 2006.

REPRESENTAÇÕES DO COTIDIANO SERTANEJO NA BAHIA SOB O OLHAR DE EULÁLIO DE MIRANDA MOTTA

Liliane Lemos Santana Barreiros (UNEB)

lilianebarreiros@hotmail.com

1. Introdução

O escritor baiano Eulálio de Miranda Motta (1907-1988) dispunha em seu arquivo particular de uma produção literária bastante diversificada, sendo composta por: poesias, crônicas, cordéis, folhetos avulsos, projetos de livros, diários pessoais entre outros. Eulálio Motta iniciou sua atividade literária em 1920, na cidade de Salvador, quando começou a escrever e publicar em revistas e jornais da época seus primeiros sonetos, orientado pela estética parnasiano-simbolista. Na década de 30, ainda em Salvador, publicou dois livros de poesias: *Ilusões que passaram* (1931) e *Alma enferma* (1933) e freqüentou as rodas literárias da cidade, onde manteve contato com diversos escritores da época, como Jorge Amado e Adonias Filho, por exemplo.

No final de 1933, Eulálio Motta deixou de respirar os ares soteropolitanos e retornou definitivamente para o município de Mundo Novo, refugiando-se na Fazenda Morro Alto. Desde então, o ambiente rural passou a exercer grande influência na obra do poeta, que via o cotidiano da gente simples da roça como uma importante fonte de inspiração. Eulálio Motta produziu intensamente até 1988, ano do seu falecimento.

De acordo com a diversidade de textos que compõem o espólio de Eulálio Motta, podem-se estabelecer as temáticas principais que permeiam a obra do escritor, entre elas: as descrições do cotidiano da cidade de Mundo Novo e de regiões circunvizinhas, os aspectos da cultura sertaneja, os acontecimentos políticos, os conflitos pessoais e as frustrações amorosas. De acordo com Barreiros (2007, p. 30):

Percebe-se, na escrita de Eulálio Motta, uma verdadeira compulsão por registrar o cotidiano e lembrar o passado. Às vezes, nota-se a repetição exaustiva de alguns temas, é como se o escritor quisesse convencer-

se de alguma coisa, dialogando consigo mesmo, questionando suas atitudes, desabafando suas dores.

À maneira de Guimarães Rosa, Eulálio Motta anotava suas observações em cadernetas e depois escrevia sua literatura, explorando a cultura sertaneja a partir de tais anotações. Ele pesquisava o comportamento dos trabalhadores rurais, desde a maneira como se comunicavam, passando por suas tradições e crenças.

No espólio do escritor baiano, encontrou-se o manuscrito de um livro inédito, intitulado *Bahia Humorística*, anotado em uma caderneta, que revela a experiência investigativa de Eulálio Motta junto às comunidades rurais da região de Mundo Novo. O escritor tinha o intuito de compor uma literatura que divulgasse o universo sócio-cultural daquela gente. Isto se evidencia desde o texto introdutório do manuscrito, quando ele declara que os textos ali reunidos foram colhidos da boca de gente simples, trabalhadores rurais da região de Mundo Novo. Os manuscritos que compõem a obra foram escritos entre 1933 e 1938. Neles, Eulálio tenta reproduzir os falares regionais, transcreve cantigas tradicionais ligadas ao universo cultural do campo, explora mitos e crenças populares, revelando o imaginário das comunidades rurais.

Assim, pretende-se demonstrar no presente trabalho as possibilidades de estudo, a partir da edição semidiplomática de um manuscrito que integra a obra *Bahia Humorística*, evidenciando a relevância de se resgatar do anonimato textos que arquivam traços da cultura sertaneja da Bahia.

2. *Bahia humorística: um livro de causos engraçados referentes à Bahia*

Bahia Humorística é uma obra que merece ser lida e estudada porque revela qualidades literárias, lingüísticas e históricas. É o primeiro trabalho de Eulálio Motta que demonstra seu interesse por uma escrita menos formal, de tons originais.

Percebe-se na referida obra nuances da língua falada, caracterizada pelo uso de diminutivos, polissemias, vocabulário informal, além dos regionalismos e neologismos. Nota-se, por exemplo, em

Bahia Humorística, que o léxico descortina não só os traços linguísticos, ou as evoluções semânticas, mas também questões culturais, visto ser uma das formas de representação da língua, mais fortemente relacionada à herança cultural de uma comunidade.

A riqueza textual que compõe essa obra é uma fonte significativa de informações, pois Eulálio Motta buscou registrar com detalhes as variantes da fala utilizada pelo homem sertanejo, com toda a sua cultura e sua forma de vida. Dessa forma, *Bahia Humorística* constitui-se em um riquíssimo acervo, tanto no sentido linguístico quanto histórico e literário, que oferece uma oportunidade de estudo da realidade linguística da região e possibilita a realização de um trabalho de investigação científica pautado em abordagens que, certamente, ampliarão o conhecimento a respeito do sertão e da problemática social tão bem divulgada em prosa e verso pelos autores sertanejos e nordestinos.

Portanto, a investigação acerca do manuscrito *Bahia Humorística* oportunizará novos olhares para a produção literária do século XX, revelando aos leitores um escritor que ainda não pertence ao cânone literário, mas deixou um grande acervo de obras éditas e inéditas que merecem ser estudadas.

3. O trabalho do editor

No âmbito da Filologia Textual, os diversos trabalhos de edição têm permitido resgatar do esquecimento manuscritos que fazem parte da história de um povo. Para a literatura, este trabalho é imprescindível, pois retiram do anonimato obras importantes, de autores quase desconhecidos, e as insere na fenomenologia literária, restituindo sua forma genuína. No entanto, o labor filológico não é uma tarefa fácil, visto que exige cuidados minuciosos, tempo e dedicação para realizar a pesquisa, transcrição e a hipotética edição, pois “[...] os editores, na prática de seu trabalho, não alcançam o ‘verdadeiro texto’, mas sim aquele que dele mais se aproxima” (SANTOS, 2006, p. 80).

Quando se trata de um escritor que não teve grandes projeções em seu tempo, como é o caso de Eulálio Motta, o trabalho do editor representa uma relevância social e acadêmica, pois traz à tona

a cultura, a história, a língua e a mentalidade de uma determinada comunidade, em uma determinada época. Ao resgatar uma obra do anonimato, contribui-se para a valorização da memória coletiva e da cultura local, evidenciando as raízes de um povo, além de fornecer uma obra inédita, que permitirá múltiplas possibilidades de leituras e interpretações por parte de quaisquer pesquisadores.

Em vida, Eulálio Motta guardava cuidadosamente os seus escritos, reunindo um grande volume de manuscritos éditos e inéditos, que constitui um considerável espólio. No entanto, “[...] a obra do escritor Eulálio de Miranda Motta (1907-1988) estava fadada ao esquecimento e os insetos já estavam cumprindo a sentença de morte de sua memória [...]” (BARREIROS, 2007, p. 24). O espólio do autor constitui-se, quase que exclusivamente, na única fonte de informação sobre a vida do autor, pois, “[...] muitas vezes, as informações dadas por parentes e amigos não coincidem com o que ele anotou em seus diários e cartas”. (*Ibidem*, p. 76).

Bahia Humorística é uma obra que integra o espólio de Eulálio Motta, de testemunho único, que se encontra em estado de degradação física, por isso o trabalho filológico de edição é a primeira etapa a ser desenvolvida nessa investigação. Para tanto, deve-se buscar dentre os vários tipos de edição a que mais se adequar ao material em questão. Segundo Santos (2005, p. 133),

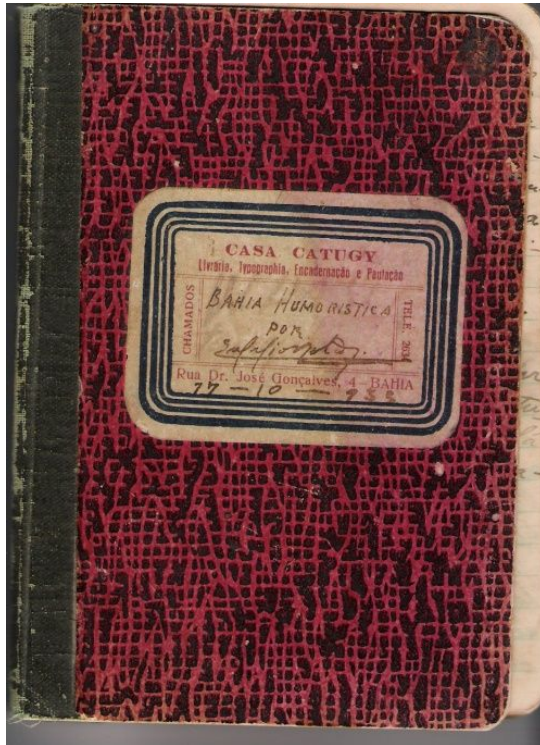
[...] para a crítica literária, parece-nos mais eficiente a lição conservadora, que busca manter a grafia original, principalmente quando se estuda a relação grafemático-fonética que se caracteriza a partir da *scripta* dos textos.

Portanto, acredita-se que o método mais adequado é a edição semidiplomática ou diplomático-interpretativa, por oferecer ao leitor o conhecimento do modo de escrever do homem de qualquer tempo, pois a interferência do editor é mínima, sendo feita apenas em casos previamente identificados. Trata-se de um tipo de edição que permite ao filólogo “[...] corrigir erros por conjectura, desdobrar as abreviações, elaborar notas explicativas, atualizar a ortografia etc.” (QUEIROZ; TEIXEIRA, 2007, p. 92).

4. O trabalho de edição

Os textos que compõem o manuscrito *Bahia Humorística* estão escritos com tinta azul, preta e a lápis, assinada e datada pelo autor. Apresenta uma caligrafia regular, bem traçada e com um número significativo de emendas autorais. Contém 79 folhas, escritas no recto e no verso, com 19 pautas cada uma. Todos os fólios são numerados à direita, no ângulo superior da folha.

As dimensões são de 160mm X 110mm. Contém capa em cor vermelha e preta, com uma borda preta no lado esquerdo. A encadernação é costurada. Contém 79 folhas todas escritas no recto e no verso. As folhas contêm 19 pautas cada uma.



Fotografia do Caderno *Bahia Humorística*

Além dos causos sertanejos, a caderneta é composta por uma diversidade de textos, que vai desde as anotações da vida diária, receitas de remédios, descrições do gado, listas de palavras a poemas diversos.

Bahia Humorística trata-se de um testemunho único e encontra-se em estado de degradação física, por isso a edição semidiplomática se constitui numa importante estratégia, já que o texto apresenta rasuras e emendas autorais. Dessa forma, apresentar-se-á a seguir a transcrição do caso *Novidade*, obedecendo aos seguintes critérios:

- a) Respeitar fielmente o texto: grafia (letras e algarismos), linha, fólio etc.;
- b) Indicar o número de fólio, à margem direita;
- c) Numerar o texto linha por linha, indicando a numeração de cinco em cinco, desde a primeira linha do fólio;
- d) Separar as palavras unidas e unir as separadas;
- e) Desdobrar as abreviaturas apresentando-as em itálico;
- f) Utilizar colchetes para as interpolações;
- g) Utilizar chaves para as letras e palavras expurgadas;
- h) Indicar as rasuras ilegíveis com o auxílio de colchetes e reticências;
- i) Expontuar as letras de leitura duvidosa.

Também são utilizados os seguintes símbolos na transcrição:

- a) < > segmento autógrafo riscado, apagado;
- b) [↑] acrescentamento na entrelinha superior;
- c) < > [↑] substituição por riscado e acrescentamento na entrelinha superior.

4.1. Descrição física e transcrição do texto novidade

O manuscrito a ser editado está escrito em tinta azul, nos fólhos 9v (mancha escrita = 88mm X 110mm), 10r (mancha escrita = 150mm X 110mm), 10v (mancha escrita = 147mm X 110mm) e 11r (mancha escrita = 76mm X 110mm), em folha pautada, que se encontra amarelada devido à ação do tempo. Na margem direita consta

uma mancha provocada por água. As emendas autorais estão sinalizadas na transcrição.

[f. 9v]

Novidade – Em me parece que novidade é a cousa mais relativa desse mundo. Um fato, uma anedota, um assunto que é coisa velha, sabida demais, sem graça, para Pedro, pode ser deliciosa novidade para Joaquim. Quantas
5 vezes não acontece a gente ouvir de um camarada uma anedota que, <para quem assim a ouvi>, não tem mais graça nenhuma, por ser conhecida demais, <> á gente! Entretanto a gente ri, ri por fazer favor, por condescendencia
10 a quem a conta. Que riso sem graça o riso por favor! [↑Pois bem: Ultimamente dei pra bancar o contador de] novidades velhas...
Um dia desses ouvi uma senhora matuta contando a uma comadre as ruindades de um

f. 10r

genro. Ela [↑contava isto dizendo] coisas horríveis contra o genro (eu, ouvindo-a, pensava nas coisas horríveis que dizem contra as sogras...)
– Aquele cara de cavalo é o trem mais ru-
5 nhe que o só de Deus <alumeia> [↑incobre]. Mal empregado o bocado de só qui alumeia aquela desgraça, meu Deus me perdõe
A comadre procurava consola-la, acenando-lhe esperanças:
10 – Pode sê que amiore, comade; pode sê que desta veis êle tome juízo. Sofrimento é bicho danado pra indiritá gente. E êle sofreu muito no sũ.
– Quá, minha comade, tá se veno logo
15 que vamicê nan cunhece aquilo. Aquilo é gente no mundo?! Cuncerta não!
Cuncerta nunca não!
E conluio:
– Quem nace pra cachorro morre latino.
20 Achei muito interessante esta variante do velho adágio: – “Pau que nace tôrto, tor-to fica” <nunca se concerta”>

f. 10v

E dias depois, achamando-me em Mundo Novo, contava-a eu a alguns amigos, como novidade novinha em fôlha. E tive a surpre-

sa de saber, pelos meus amigos, que a frase é velha,
 5 muito conhecida... Fiquei aborrecido de ter
 bancado o contador de novidade velha.
 Mas estava marcado que, tempos depois, <eu
 teria que cair no mesmo engano, o aborreci-
 mento teria> [1a coisa] se repetiria...
 10 Com efeito. Chegou maio. Café maduro.
 Apanhadeiras de café. Balaio. O jegue
 com os caçuás carregando café para
 o terreiro. Cantigas na roça. E, entre
 as cantigas, uma quadrinha que me
 15 caía no ouvido com um saber especi-
 al de novidade gostosa:
 “Eu queria sê balaio,
 “Nas cuiêta de café
 “Pra vivê dipundurado
 20 “Nas cadêra das muié”
 De volta da roça, entrei em casa, alegre, exhibin-
 do a joia. E, nova surpresa: – disseram-me

f. 11r

que a quadrinha é mais velha do que
 a serra de Itiuba... E me recitaram duas
 variantes:
 “Eu queria sê balaio
 5 “Balaio eu queria sê
 “Pra viver depundurado
 “Nas cadêra de ocê”
 E a outra:
 “Eu queria sê mandioca
 10 “Jacobina verdadêra,
 “Pra vivê de mão em mão
 “No cólo da sovadêra...”
 Definitivamente novidade é a coisa mais re-
 15 lativa deste mundo...

5. *Considerações finais*

A edição do texto *Novidade* evidencia um material raro e de grande relevância para o estudo da cultura sertaneja na Bahia, sempre rica e bem-humorada. Trata-se de uma pequena narrativa na qual Eulálio Motta tenta resgatar os falares e o universo do povo sertanejo. É um documento rico para se estudar a maneira de pensar e agir de um povo, levando-se em conta a distância temporal e cultural de nossa época em relação à época dos nossos antepassados.

A partir do texto editado comprova-se que os causos são verdadeiras manifestações da cultura popular rural, podendo ser considerados como ritos populares, da mesma maneira que são os provérbios, as modinhas, as festas religiosas, os carros de boi. São textos compostos de resquícios da linguagem sertaneja, o que os tornam uma obra para os estudos da cultura social. Hoje essa linguagem tornou-se exótica, visto que o desenvolvimento urbano e, conseqüentemente, os avanços do sistema educacional, vem implantando um modo de expressar baseado na gramática normativa.

Atualmente, apenas em raras ocasiões, pode-se encontrar alguém (quase sempre um ancião) que utiliza essa linguagem, embora não o faça mais de forma pura, mas sim mesclando a fala caipira com expressões urbanas. Assim, além da linguagem, os causos são depositários das práticas e da representação cultura rural e por meio deles é possível compreender aspectos da cultura popular dos homens e mulheres dos séculos passados. Pode-se, portanto, afirmar que os causos são instrumentos para a análise da representação coletiva sertaneja e não meramente uma produção individual.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia*: um guia para leitura de documentos manuscritos. Recife: EDUFPE; FJN; Massangana, 1994, p. 5-54.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Iniciação em crítica textual*. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo: Hucitec; Brasília: UnB, 1993.

BARREIROS, Liliane Lemos S. Bahia deliciosamente humorística: Uma edição do “Causo Otomove” de Eulálio de Miranda Motta. In: XIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF/Anais do XIII CNLF*, 2009. p. 1699-1708.

BARREIROS, Patrício Nunes. *Cantos tristes, no cemitério da ilusão*: edição dos sonetos de Eulálio de Miranda Motta. 2007. 346 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural) – De-

partamento de Letras, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

BARREIROS, Patrício Nunes. Resgatando a memória cultural do sertão baiano através da obra de Eulálio de Miranda Motta. In: *ANais DO IV ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, INIC*. São José dos Campos: UNIVAP, p. 156, 2000.

BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes Franklin. *Noções de paleografia e diplomática*. 2. ed. Santa Maria: EDUFSM, 1994.

BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Moderna*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

_____. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CABRAL, Tomé. *Dicionário de termos e expressões populares*. Fortaleza: UFC, 1982.

CALMON, Pedro. *História da literatura baiana*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

LAUFER, Roger. *Introdução à textologia: verificação, estabelecimento, edição de textos*. Tradução de Leda Tenório da Mata. São Paulo: Perspectiva, 1980.

PICCHIO, Luciana Stegagno. O método filológico: comportamentos críticos e atitude filológica na interpretação de textos literários. In: _____. *A lição do texto: filologia e literatura; Idade Média*. Lisboa: Signos, 1979, p. 210-235.

PRIEGO, Miguel Ángel Pérez. *La edición de textos*. Madrid: Síntesis, 1997.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Ars Poetica/EDUSP, 1994.

VEADO, Rosa Maria de Assis. *Comportamento lingüístico do dialeto rural*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982.

A PAISAGEM DO PENSAMENTO NA ÉPOCA DO ESQUECIMENTO DO SER

Ataide José Mescolin Veloso
(UNESA / UNISUAM / AERONÁUTICA)
ataideveloso@bol.com.br

1. Introdução

É no pensamento que se *con-suma* a referência do Ser à Essência do homem. Ele procura restituí-la ao Ser, como se fosse alguma coisa que lhe foi fornecida pelo próprio Ser e essa restituição resume-se em que o pensamento se torna linguagem no Ser.

A linguagem é a casa do Ser. Em sua habitação mora o homem. Os pensadores e poetas lhe servem de vigias. Sua vigília é *con-sumar* a manifestação do Ser, porquanto, por seu dizer, a tornam a linguagem e a conservam na linguagem. (HEIDEGGER, 2001, p. 24 e 25)

O pensamento não é transformado em ação devido ao seu poder de aplicação. Ele age enquanto pensa e chega a afetar a referência do Ser ao homem. Todo tipo de produção está baseado no Ser e caminha em direção ao ente. Entretanto, o pensamento permite ser solicitado pelo Ser para dizer-lhe a Verdade. A fim de romper com as amarras da interpretação técnica do pensamento, faz-se necessário experimentá-lo em sua pureza, levá-lo à plenitude. É imprescindível libertar a linguagem da gramática, a fim de que atinja um contexto Essencial originário, contexto este reservado ao pensar e ao poetizar. Para Heidegger, poesia e pensamento são uma só coisa, ambas evocam uma experiência originária da linguagem, capaz de redimensionar o sentido do Ser do homem.

2. Desenvolvimento

O dizer da poética do poeta busca encontrar o próprio eco no pensamento. “A conversa do pensamento com a poesia busca evocar a essência da linguagem para que os mortais aprendam novamente a morar na linguagem.” (HEIDEGGER, 2003, p. 28) O diálogo entre pensamento e poesia não se encerra em poucas palavras. Ele é bastante demorado e apenas começou. Cabe ressaltar, entretanto, que es-

te diálogo serve à poesia apenas indiretamente, pois ele pode chegar a perturbar o dizer poético, impedindo, assim, que a poesia cante desde a sua calma mais próxima. O dito poético e o dito do pensamento jamais são iguais. Mas um e outro, de modos diferentes, podem dizer o mesmo. Isto só mesmo tem êxito quando o abismo entre poesia e pensamento se abre clara e decididamente. E isto acontece quando a poética é elevada e o pensamento profundo. (HEIDEGGER, 2001, p.19)

O brilho do diálogo entre poesia e pensamento não deve ser ofuscado pela tentativa de se determinar a visão de mundo de um poeta, a sua técnica de composição e que influências este recebeu. É a própria força do poético que deve orientar a escuta. Pensar significa deixar dizer o que é digno de ser pensado. É escutando o poema que passamos a pensar desde a poesia. “Desse modo, é a poesia, é o pensamento.” (HEIDEGGER, 2001, p. 188)

Desde o fundamento da metafísica, com a filosofia platônica, o pensamento foi visto como *techne*, ou seja, foi considerado um instrumento a ser empregado no fazer e no operar. A filosofia viu-se, então, obrigada a justificar a sua existência diante das outras ciências e nessa trajetória, acabou por abandonar o caminho: fugiu da Essência do pensamento. Ao interpretar o pensamento de maneira técnica, o Ser foi abandonado como o verdadeiro elemento do pensar. Perdeu a dinâmica de seu movimento e deixou de conservar a pluridimensionalidade de sua envergadura.

Na interpretação técnica do pensamento, se abandona o Ser como elemento do pensar. A partir da Sofística e de Platão, a ‘lógica’ é a sanção dessa interpretação. Julga-se o pensar com uma medida que lhe é inadequada. (HEIDEGGER, 1995, p. 27)

Na escrita, o pensamento costuma perder a dinâmica do movimento que o caracteriza: raramente é capaz de manter a pluridimensionalidade da sua envergadura. A experiência do pensador difere da do cientista, uma vez que esta depende do rigor e da exatidão artificial de conceitos. A riqueza do pensamento, por outro lado, reside na força capaz de deixar vigorar as múltiplas dimensões de um dizer que permanece no elemento do Ser. (CASTRO, 2004, p. 35-45)

Heidegger afirma que o pensamento chega ao seu fim, no momento em que se afasta de seu elemento; e elemento, na concep-

ção de Heidegger, “é aquilo a partir do qual o pensamento pode ser pensamento. O elemento é o propriamente poderoso: o poder. Ele se apegar ao pensamento e assim o conduz à sua Essência”. O pensamento pertence ao Ser e é provocado pelo Ser. Ele ausculta o Ser. O pensamento significa que o Ser se ligou a sua Essência num destino histórico e apegar-se a um determinado elemento quer dizer amá-lo ou desejá-lo.

Paulatinamente, a filosofia foi se transformando numa disciplina que visava a dar uma explicação das últimas causas, passou a ser uma atividade acadêmica e, mais tarde, cultural. A linguagem passou a ser escrava da publicidade – daquela que é responsável por determinar o compreensível e o incompreensível. A ambivalência da linguagem que brota do vigor poético foi olvidada. O unívoco ocupou o lugar do pluridimensional; o raciocínio, do pensar originário.

A transformação descrita acima provocou aquilo que poderíamos chamar de “decadência da linguagem”, pois a Verdade do Ser não mais foi considerada digna de ser pensada e a Essência da linguagem começou a ser vista apenas dentro de uma filosofia da linguagem:

O esvaziamento da linguagem, que prolifera rápido por toda parte não corrói apenas a responsabilidade estética e moral, vigente em todo emprego da linguagem. Provém de uma ameaça à Essência do homem.

(...)

A decadência da linguagem não é a causa, mas já uma consequência do processo no qual a linguagem, sob o domínio da moderna metafísica da subjetividade, decai quase inevitavelmente de seu elemento. A linguagem continua a recusar-nos a sua Essência, a saber, que é a casa da Verdade do Ser. Ao invés, ela se entrega, simplesmente como um instrumento para o domínio do ente, a nosso querer e as nossas atividades. (HEIDEGGER, 1995, p. 32 e 33)

Heidegger, no assim chamado “Segundo Momento”, procura superar a metafísica através de um momento regressivo, “mostrando que o esquecimento em vigor na metafísica provém de uma iluminação originária da Verdade do Ser, que é a figura *epocal* da vicissitude histórica, instaurada no princípio da existência grega”. (LEÃO, 1995, p. 119) O pensamento de Heidegger é, em sua essência, uma reflexão a respeito de como se dá o esquecimento do Ser. Heidegger afirma que esse deve ser o ponto central de toda investigação filosó-

fica. Não é possível que o homem exista a não ser em comércio com o mundo dos entes. Podemos chamar de ente a tudo aquilo que, de alguma forma, é. Dentre eles, podem ser citados o homem, as coisas e até mesmo os acontecimentos.

Do ente o homem não pode prescindir. Em todas as suas indústrias e atividades, para pensar e querer, sentindo e amando, na vida e na morte, o homem não se basta a si mesmo. Sempre necessita de algo, que ele mesmo não é. Sem esse outro o homem não pode ser. Para existir o homem tem que imergir-se e entregar-se aos entes. A palavra imanência indica essa contingência. A necessidade do homem de estar sempre presente ao mundo dos entes, para chegar a ser ele mesmo. (LEÃO, 1995, p. 110)

A comunhão com os entes, que é absolutamente necessária à existência do homem, sustentada numa “pré-compreensão multifforme da Verdade do Ser, vigente na dimensão da linguagem, por cuja força o homem sempre usa a palavra ‘e’” (LEÃO, 1995, p. 112). As pessoas e as coisas são chamadas pelo homem de entes; com estas, ele estabelece uma comunicação em termos de essência e existência, bem como de constância e mutabilidade.

O esquecimento do Ser é o próprio destino histórico da existência do Ocidente, caracterizada por algumas manifestações marcantes – todas elas frutos do predomínio da metafísica: “a tecnocracia desenfreada, o império da ciência, a estetificação da arte, a fuga dos deuses, a massificação do homem, a organização planetária, a disposição da natureza, os estados totalitários, a despoticização do espírito”. (LEÃO, 1995, p. 120)

Em plena era atômica, o homem “ator e vítima de uma *Época* sem memória para o Ser”, é praticamente intimado a resgatar essa memória. Somente revitalizando as energias do Ser, é que o homem poderá ver despontar outro momento histórico. No centro dessa nova *época*, encontra-se a revolução das relações tradicionais entre pensamento e linguagem, método¹ que Heidegger visa a colocar em prática, a fim de superar o predomínio da metafísica.

¹ Cabe ressaltar, aqui, que a palavra “método” está sendo empregada não no sentido usual: um mero conjunto de procedimentos, mas sim no sentido para o qual a própria etimologia aponta: um caminho a ser percorrido e através do qual se chega a algum lugar.

Somente revitalizando as energias do Ser, é que o homem, “ator e vítima de uma *Época* sem memória para o Ser”, poderá ver despontar outro momento histórico. No centro dessa nova *época*, encontra-se a revolução das relações tradicionais entre pensamento e linguagem, método que Heidegger visa a colocar em prática, a fim de superar o predomínio da metafísica.

A despeito de os animais e os vegetais se encontrarem em uma tensão com o ambiente em que vivem, eles jamais se dispõem com liberdade na clareira do Ser, a única que pode ser mundo: é por essa razão que a linguagem lhes falta. Os animais e os vegetais não têm linguagem. Eles não têm, portanto, a possibilidade de lançar-se no vigor da *physis*. São seres pobres de mundo, pois a única possibilidade para a formação de mundo é a linguagem. A linguagem é o eixo de articulação do mundo. A palavra “mundo”, aqui, não deve ser tomada no seu sentido metafísico. Não tem a ver com a representação secularizada do universo e nem muito menos com a representação teológica da criação. “O mundo concede às coisas sua essência. As coisas são gestos de mundo. O mundo concede coisas.” (HEIDEGGER, 2003, p. 18)

A linguagem não é, em sua essência, a exteriorização de um organismo e nem muito menos a expressão de um ser vivo. “Por isso também ela nunca pode ser pensada, de acordo com sua Essência, a partir de seu caráter semasiológico, nem talvez mesmo a partir de seu caráter significativo.” (HEIDEGGER, 1995, p. 44 e 45) A linguagem não é uma manifestação do homem, pois este só existe como homem na medida em que é linguagem. A partir daí, o homem se dá como mundo. A *mimesis* é a própria linguagem. A linguagem não representa nada. Não há o que representar. É no embate entre *physis* e *logos* que surge o homem e a *poiesis* se manifesta em toda a sua plenitude.

O homem não tem linguagem, mas é linguagem. A linguagem é aquilo que diz, que fala em nós. A linguagem não é atividade do homem, nem muito menos representação do real. Ela não é serviçal. A linguagem nos contém. O homem já nasce no empenho da linguagem; portanto, quem fala é a linguagem e não o homem. “A linguagem pertence à vizinhança mais próxima do humano.” (HEIDEG-

GER, 2003, p. 7) O que cabe ao homem é tentar compreender as diversas formas da linguagem se manifestar: isso é ouvir a linguagem.

A linguagem não é, como a maioria a concebe, um organismo que entra em funcionamento através da atuação de alguns elementos, tais como fonemas, melodia, ritmo e significação. Podemos considerar a linguagem como o advento do Ser que se clareia e se esconde. Comumente, consideramos a linguagem sempre fazendo uma correspondência à Essência do homem, todavia “assim como na *humanitas* do *homo animalis* fica oculta a *ec-sistência* e com a *ec-sistência* a referência da Verdade do Ser ao homem, assim também a interpretação metafísico-animal da linguagem encobre-lhe a Essência, na História do Ser.” (HEIDEGGER, 2003, p. 55)

Na linguagem originária não há um “para quem”; ela não é um artifício, mas sim um lugar, a condição de possibilidade para habitação. A fala da linguagem se consoma no dito, mas não se finda aí. A linguagem nunca se esgota: ela dá-se, apropriando a diferença. O termo “diferença” escapa aqui da sua acepção usual: não diz respeito a uma categoria genérica, empregada para diferenciar um elemento do outro. Ela não se refere à distinção entre dois objetos, sustentada por conceitos representacionais. A *di-ferença* sustenta a construção de mundo e o fazer-se das coisas, reportando, assim, um ao outro.

É essa medida que entreabre mundo e coisa em seu ser em relação ao outro na separação de um e de outro. Entreabrir é assim o modo em que a *di-ferença* mede um e outro. Como meio para mundo e coisa, a *di-ferença* mede a medida de sua essência. A *di-ferença* é propriamente o que, num chamado, se chama quando coisa e mundo são evocados. (HEIDEGGER, 2003, p. 20)

A linguagem fala como consonância do quieto. O termo “consonância”, que Heidegger toma emprestado da música, é derivado de “consonante”, que significa “o que soa com”. Na música, diz-se que dois sons são consonantes quando soam como um. A linguagem é consonante a todas as formas que o real tem de mostrar-se. Sem essa consonância, ficaríamos com um real fechado. A linguagem solicita em nós a fala a partir da consonância do quieto. A quietude não é, todavia, ausência de movimento: ela intensifica o movimento. Deixar quieto é tornar *res-posta* (no sentido de “coisa posta”). A consonân-

cia é a reunião da identidade e da diferença. É a unidade. A unidade é a relação de um com o outro. Na unidade, há sempre dois.

A custódia do ser da linguagem se dá originariamente na palavra do poeta e no pensamento dos pensadores, que articulam o “destino epocal do Ser”. Nesse sentido, a linguagem é onde habita o Ser e os pensadores e poetas são, portanto, seus vigias. Como a linguagem é a morada da Essência do homem, nela residindo, “o homem *ec-siste* na medida em que pertence à Verdade do Ser, protegendo-a, guardando-a”. (HEIDEGGER, 1995, p.44 e 45) O homem estabelece morada na linguagem e é alicerçando-se na poesia que consegue habitar esta terra. Em um dos poemas tardios de Hölderlin, lê-se o seguinte:

Cheio de méritos, mas poeticamente
o homem habita esta terra. Mais puro, porém,
do que a sombra da noite com as estrelas,
se assim posso dizer, é o homem, esse que se chama imagem do divino.
Existe sobre a terra uma medida? Não há
nenhuma. (HÖLDERLIN *apud* HEIDEGGER, 2001, p. 171)

A palavra, como força originária que já foi, distanciou-se da morada dos deuses. Na sexta estrofe, de *Pão e vinho*, Hölderlin indaga a respeito da mudez dos teatros antigos e sacros. Os deuses se revelaram aos homens no vigor originário da palavra. Um deus se aproximava por meio da saga de um dizer. O dizer permitia que aquilo que havia sido contemplado pelos que dizem aparecesse, uma vez que já havia sido contemplado.

A questão da perda do vigor originário da palavra também é evocada por Hölderlin nos dois últimos versos do poema “A palavra”: o poeta afirma que, de maneira tristonha, aprendeu a renúncia de qualquer coisa em que a palavra venha a faltar. (HÖLDERLIN *apud* HEIDEGGER, 2003, p. 174) Quando falta algo em uma determinada situação, isso significa que houve rompimento ou interrupção. Interromper alguma coisa significa deixá-la falhar. Quando a palavra falta, pode-se dizer que não existe coisa, pois o que faz com que a coisa seja coisa é o fato de a palavra se apresentar como disponível.

Para o poeta, não há nada mais provocante e até mesmo perigoso do que o relacionamento que ele mantém com a palavra. Onde falta a palavra, aí está a renúncia do poeta. A renúncia encontra-se

muito mais próxima do dizer do que do enunciado. Em alemão, o verbo renunciar é o mesmo que anunciar (*zeihen* ou *zichten*), que no latim corresponde a *dicere*. Estamos novamente na esfera da saga do dizer – anunciar ou mostrar nos remetem a deixar algo ser visto ou trazer para um aparecer, que é exatamente o sentido de *sagan* (palavra do alemão antigo).

No ato da renúncia é que a saga do dizer prevalece. É mister ressaltar, aqui, o significado de *bezeihen*: apontar, dizer algo a alguém de maneira direta. Renunciar é, portanto, *bezeihen* ou *bezichten*. É recusar alguma coisa ou negar-se a reivindicar algo. A renúncia pode ser considerada uma forma de dizer. Na poesia, o poeta diz renunciando-se e renunciando, diz. A renúncia do poeta está associada, também, a uma aprendizagem. No latim, aprender é *qui vidit*, tornar-se quem sabe, aquele que aprendeu algo porque viu e não mais deixou escapar aquilo que viu. A aprendizagem só se dá quando se consegue tal visão; portanto, aprender é colocar-se numa travessia, é estar a caminho. Aprender é atravessar na experiência.

A travessia conduz o poeta à sua terra. Essa é uma experiência extraordinária, um momento único, diferente, por conseguinte, de toda experiência já realizada. É a terra do poeta que lhe garante o domínio de sua poesia e a sua poesia anseia por nomes. Os nomes são a garantia de contato do poeta com o mundo – é por eles que o poeta se apresenta e dá nome a tudo:

Nomes são palavras pelas quais o que já é, o que se considera como sendo se torna tão concreto e denso que passa a brilhar e a florescer por toda parte na terra, predominando como beleza. Os nomes são palavras que apresentam. Os nomes apresentam o que já é, entregando-o para a representação. Mediante essa sua força de apresentação, os nomes testemunham seu poder paradigmático sobre as coisas. (HEIDEGGER, 2003, p. 178)

É através de uma reivindicação de nomes que o poeta poetiza. No intuito de alcançar os nomes, o poeta, nas travessias que realiza, procura se dirigir ao local no qual a sua reivindicação é satisfeita. É exatamente à margem da sua terra que se dá essa experiência. A margem margeia: é ela que delimita a segurança da morada do poeta. Situa-se à margem da terra poética o poço de cujas águas a deusa do destino retira os nomes. Assim, de modo seguro, são oferecidas ao poeta as palavras que ele aguarda como apresentação do que ele con-

sidera como existente. O brilho e o crescimento da poesia resultam dessa segurança e é a partir daí que o poeta se vê diante de um dizer capaz de predominar.

A deusa do destino mantém os nomes adormecidos em sua fonte até que o poeta se aproxime e os acorde a fim de serem usados na nomeação das coisas. Os nomes e as palavras são semelhantes a uma consistência firme, os quais são coordenados com as coisas e, mais tarde, são lançados para as coisas com o objetivo de apresentá-las. A palavra predomina de uma maneira distinta e mais elevada. É a palavra que confere ser em algo que aparece como ente. (HEIDEGGER, 1994, p. 25-28)

Renunciar não significa simplesmente calar-se. A renúncia do poeta não consiste em deixar de dizer o dizer. Tal renúncia procura preservar a relação com a palavra. Visto que a palavra encontrou um modo mais elevado de vigorar, a experiência com a palavra deve divergir das demais: o dizer poético exige outro tipo de articulação, uma tonalidade diferenciada. A renúncia só diz à medida que é cantada pelo poeta.

Na verdade, todo poema é uma canção. A saga do dizer se manifesta através do pensamento: ela é uma reverência de júbilo, um inclinar-se alegre e quieto, um louvor. Na língua latina, o substantivo usado para referir-se à canção é *laudes*, que significa louvar, cantar, dizer uma canção. Cantar é recolher um dizer na canção. Caso o sentido mais elevado do canto não seja recebido como a saga de um dizer, o canto passa a significar a mera conversão da escrita em sons.

O canto aflora com uma energia unificante: ao mesmo tempo, ele é canção, tragédia e epopéia em um só. O poema se diferencia de todos – nele o olhar é vasto; o pensamento, profundo; o dizer, simples. Estes brilham de modo indizível numa relação de intimidade. (HEIDEGGER, 2003, p. 54) Assim, o poeta caminha na direção da renúncia aprendida por ele, sendo capaz de perceber que só a palavra é que permite que a coisa seja, de fato, coisa. O poeta deve, então, corresponder a esse mistério, o que somente lhe é possível no momento em que, no tom de canção, ouve-se a ressonância da palavra poética. Nesse tom, o ritmo assume um papel de destaque. Ritmo não é, conforme muitos afirmam, fluência e fluir, mas sim a articulação de harmonia. “O ritmo é o repouso que articula o movimento da dan-

ça e do canto, permitindo-lhe pousar e repousar em si mesmo. O ritmo confere repouso.” (HEIDEGGER, 2003, p. 182)

A renúncia que o poeta aprende não é, na verdade, a recusa de uma reivindicação, mas sim a transformação da saga do dizer na ressonância velada da canção de um dizer indizível. A renúncia é um dizer, é um recusar-se à reivindicação de algo – ela fala e, ao mesmo tempo, afirma: somente onde é possível garantir a palavra é que uma coisa existe. Como a renúncia é saga de um dizer, ela se relaciona também à palavra. A trajetória da relação com a palavra é movimentada pela renúncia, uma vez que esta considera todo dizer como dizer. De fato, o que o poeta rejeita é o poder de representação da palavra.

A palavra permite que a coisa seja coisa; ou melhor, ela condiciona a coisa como coisa. Tal poder da palavra é denominado de “condição”. A condição é o fundamento para alguma coisa que existe. Ela tem a função de fundar e fundamentar. Não é a palavra que concede fundamento às coisas: ela deixa que a coisa vigore como coisa e a condição se relaciona a esse deixar. O poeta não tem a preocupação de explicar o que significa essa condição; entretanto, é capaz de abrigar o mistério da palavra em seu dizer. O poeta deixa que o seu dizer futuro se coloque diante do mistério da palavra e da condição da coisa.

Uma das questões essenciais ao ser humano é a questão da *poiesis* e da linguagem. É nela que o homem se manifesta como homem. Para nós, a essência da *poiesis* passa a ser um mistério, mistério este que é, conforme já vimos, destacado por Heidegger ao fazer um estudo da obra de arte. A obra é a *physis* se manifestando como verdade. Na obra de arte, a própria *poiesis* chega até nós como linguagem.

A questão da *poiesis* e da linguagem encontra-se presente em todas as manifestações artísticas; contudo, é necessário deixar claro que elas não devem ser reduzidas à linguagem como dimensão da fala. As diversas artes são, na verdade, linguagem e, portanto, *logos* – não o *logos* que se apresenta como fala, mas sim o que faz emergir o vigor da *poiesis*. Não é possível considerar a *poiesis* em separado da linguagem. Existem três núcleos que trabalham de maneira articulada: verbo, *poiesis* e linguagem. Como ação, o verbo acha-se associa-

do não só à linguagem, como também à *poiesis*. Ao se distanciar do verbo rumo à proposição, entra em ação o *logos*, o qual se caracteriza pela manifestação do que se evidencia pelo jogo entre *poiesis* e verbo.

Nessa articulação, há uma associação que envolve *poiesis*, verbo e *logos*. Só que o *logos*, muitas vezes, ao tentar reunir o exposto, é visto como proposição e, portanto, acaba por reduzir a linguagem à linguagem instrumental, associada, nos estudos gramaticais, à sintaxe lógica. Ao priorizar a análise lógica em detrimento da sintaxe poética, a sintaxe passou a encobrir e afastar-se do sentido originário do ser, na verdade, o mais importante de todos os verbos. Reduziu-se à retórica a *poiesis*, uma vez que a relação dinâmica entre verbo e *poiesis* é reduzida às regras gramaticais. A gramática contribui, destarte, para o encobrimento da verdade verbal poética, a verdade que advém da obra de arte: a tensão entre o que se mostra e o que se oculta. É exatamente por esse motivo que jamais se pode reduzir a verdade ao enunciado tido como verdadeiro, o que é típico da proposição. Conforme exposto anteriormente nesta tese, existe uma diferença entre enunciado verdadeiro e a verdade que se refere a toda obra de arte.²

O vocábulo grego *poiesis* é um substantivo que origina do verbo *poiein*, que remete ao fazer diversificado, à essência do agir, ligando-se, portanto à idéia de criação. A *poiesis* é

todo agir criativo pelo qual o real se manifesta em seu sentido de mundo. Todo o real que vemos, sentimos, experienciamos, vivemos e amamos nos chega originariamente como sentido/mundo enquanto se faz presente pela *poiesis*. (CASTRO, 2006, p. 3)

O adjetivo *poietikos*, *é, on* deriva do verbo *poiein*. O feminino do referido adjetivo passou por um processo de substantivação e deu origem a *he poitiké*, que se relaciona ao substantivo *techné*, cujo significado fundamental é conhecimento. A técnica somente será, de fato, técnica caso esteja associada a um tipo de conhecimento. No momento em que a essência da *poiesis* é experienciada, ela abre por-

² Aula ministrada pelo Prof. Dr. Manuel Antônio de Castro no curso de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da UFRJ, no 1º semestre de 2006.

tas para a aprendizagem. É o agir o responsável por viabilizar o acesso a todo e qualquer conhecimento.

Não nos referimos, aqui, a um conhecimento técnico resultante de um exercício de aprendizagem, mas sim ao conhecimento que os gregos denominaram *he sophia* (a sabedoria). Para designar o ensinar e o aprender, os gregos empregavam o verbo *mantano*, o qual deu origem ao substantivo “matemática”. Tal verbo se encontra ligado aos conhecimentos de âmbito racional, caracterizados pela clareza e exatidão. A despeito de esses conhecimentos serem ensináveis, eles não são capazes de ensinar a *poiesis*, a essência do agir. *He sophia* é o conhecimento que toma como base a ética não como um conjunto de regras que determinam o comportamento ou postura de um grupo, mas sim como o vigor do agir. É o agir ético, aspecto intrínseco de toda *poiesis*.

É importante destacar que traduzir o vocábulo *poiesis* como ação ainda não capta a profundidade da questão – a Poética apresenta dois níveis. O primeiro deles é a própria ambigüidade característica da Poética como questão e conceito, o limite e o não limite de qualquer obra, que está sempre a operar, independente de tempo e espaço. O segundo nível tem a ver com a tensão existente entre *poiesis* e verbo. A *poiesis* é inerente à própria *physis*; contudo, assim que a *poiesis* se apresenta enquanto o “como” da *physis*, ela envereda por um caminho duplo. Primeiramente, ela incorpora a unidade tensional entre *physis* e verbo, que tanto pode ser traduzido como ação, ligado, por conseguinte, à *poiesis*, como também ser associado à palavra.

Em segundo lugar, a *poiesis* também incorpora a ambigüidade pertencente à formação da palavra “palavra” (*pará + ballein* = junto a, entre + jogar, lançar). Em grego, palavra é Hermes – verbo, *rhe-ma*, *eiro*, *word* e *wort* possuem a mesma raiz indo-européia. Portanto, *poiesis* como ação remete à linguagem, à fala proveniente da *physis-poiesis*: o *dictare*, o dizer dos deuses que Hermes, mensageiro, fala ao homem. O ser humano é constituído no *dictare* dos deuses. Ele escuta e responde ao *logos* no seu agir, agregando, na fala, *poiesis* e verbo, deuses e homens. É a partir daí que emerge a Poética como o *dictare* dos deuses.

3. Conclusão

É necessário reaver a serenidade dinâmica do Pensamento Essencial, aquele que é o próprio vigor do sagrado e que, portanto, permite acesso a ele. Para tanto, é imprescindível que seja abandonado o pensamento que se detém na objetividade dos entes e que se deixa absorver pela objetividade e praticidade do real. O Pensamento Essencial é aquele que, pensando a verdade do Ser, dá acesso a uma das possibilidades de experiência com o sagrado. É esse pensamento que produz uma modificação no modo de ver as coisas. O fato de o Pensamento Essencial ser precursor do sagrado não significa que ele tenha de desaguar na fé. Pensar é deixar o tempo ser tempo. (LEÃO, 1977, p. 115-118)

O Pensamento Essencial, que se propõe a pensar o advento do Ser, não tem como se desviar de uma pergunta complexa a respeito da essência da Divindade: “Ser é Deus?” O peso de uma lógica alternativa quase leva o Pensamento Essencial a sucumbir ao tentar uma resposta afirmativa ou negativa, acomodando-se no solo tranqüilo da religião e da teologia, ou mesmo do ateísmo. Deixa, dessa forma, diante da evidência lógica da pergunta, ameaçar-se pela morte e pela cegueira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Manuel Antônio de. (org). *A construção poética do real*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

_____. *A poética da poiesis segundo Guimarães Rosa*. Disponível em www.travessia poetica.com. Acessado em 10 de agosto de 2010.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar*. (vol. 1). Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. Introdução a *Sobre o humanismo*. In: HEIDEGGER, Martin. *Sobre o Humanismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

HEIDEGGER, Martin. *Sobre o humanismo*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo e Brasileiro, 1995.

_____. *Ensaio e conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis:

Vozes, 2001.

_____. *A caminho da linguagem*. Trad. Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Hinos de Hölderlin*. Trad. Lumir Nahodil. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

AS RELAÇÕES ENTRE TEATRO E LITERATURA NO TEXTO TEATRAL *BAIONETA SANGRENTA*, DE ANTONIO CERQUEIRA: EDIÇÃO E ESTUDO

Williane Silva Corôa(UFBA)

willicoroe@yahoo.com.br

Rosa Borges dos Santos (UFBA)

borgesrosa6@yahoo.com.br

1. *Considerações iniciais*

No momento em que o regime militar se instaurou no Brasil, o teatro vivia um clima positivo no plano da cultura e das artes. Enquanto manifestação cultural, submetido à censura e à repressão, o teatro, constituiu-se como uma frente de resistência aos desmandes ditatoriais.

Assumindo o papel de protagonista na cena nacional e declarando guerra contra a criação artística, a censura tornou-se incômodamente presente no cotidiano dos artistas. Nesse período, a produção teatral apresentava uma diversidade de tendências estéticas e ideológicas e procurava modernizar a produção artística nacional.

A atenção dada ao teatro pelo serviço censório, ao longo do período militar, conduziu os autores teatrais e produtores de espetáculos a adotarem algumas estratégias – recorrer a episódios/personagens históricos, ou obras/autores clássicos, com o objetivo de discutir a situação e a realidade brasileira; utilizar-se de linguagem figurativa – para desviar a análise da censura dos objetivos da peça, ou até mesmo inquirir, através dos elementos que compõem a cena teatral (cenário, figurino, entre outros) meios que resguardassem a mensagem do texto.

Assim sendo, no presente artigo, tem-se como objetivo analisar a construção do texto dramático *Baioneta Sangrenta* (1984), a partir das relações estabelecidas entre o teatro e a literatura, por notar que, em sua materialidade, estão evidenciadas essas relações.

2. *Texto dramático: peculiaridades e relação com a literatura*

Identificado com práticas religiosas e mágicas, e utilizando-se da dança, da música, do canto e da pintura, o teatro é o próprio lugar de interação entre as diversas linguagens. Este, para estabelecer-se como linguagem, fez-se tributário de diversas formas artísticas, caracterizando-se como uma forma de expressão múltipla e vária. Enquanto prática artística se define como arte de representação, arte visual, destinado a ser presenciado, inconcebível sem atores e espectadores. Enquanto arte do espetáculo se diferenciaria da mímica ou da coreografia, por exemplo, por utilizar de forma sistemática a palavra, posicionando-se assim, “nos quadrantes da teoria literária” (MOISÉS, 1997, p. 123).

Embora diferente dos textos literários propriamente ditos (contos, poesia, etc.), o texto no teatro se enquadraria na literatura, pois, “se alimenta da linguagem literária para se erigir como espetáculo” (MOISÉS, 1997, p. 124). Assim, “o texto dramático vive num espaço de intersecção” (MENDES, 1995, p. 38), pois ao mesmo tempo em que é constituído pela linguagem verbal, ganhando o *status* de obra literária, é organizado, também, por outros sistemas semióticos.

Mesmo sendo o destino do texto dramático a encenação, o autor Jean-Pierre Ryngaert (1996, p. ix), afirma que não é necessário “invocar o palco para explicar ou justificar o texto”, pois, a análise do texto e da representação “são procedimentos diferentes. [...] Nenhuma representação explica milagrosamente o texto” (1996, p. 20). Muitos teóricos condenam a separação do palco e da página, pois, para estes o isolamento de um aspecto ou de outro, deixaria o texto incompleto. Sobre o caráter dito incompleto do texto dramático, Cleise Mendes (1995, p. 24-5) observa:

Um texto dramático não é incompleto, pois possui sua própria dimensão cênica, a partir das palavras que fundam uma realidade poética [...] qualquer representação teatral do drama é ‘pouco verdadeira’, pois ela não é uma transmissão mais ou menos eficaz de uma verdade anterior. É apenas outra obra, outra realidade artística, construída por signos, ou, em termos aristotélicos, por meios de imitação. [...] A encenação, por sua vez, é uma atividade crítico-criativa que pode ser, como qualquer leitura, redutora.

Por suas particularidades, o texto dramático foi “duplamente rejeitado e duplamente desejado”, pois “a crítica literária fala dele com pudor” e “na prática teatral, o adjetivo literário tem peso de uma ameaça” (MENDES, 1995, p. 27). Nesse sentido, o texto não possui o rigor de outras produções literárias que resultam do labor de um autor/escritor, pois, é uma obra aberta, sempre sujeito às transformações. Por isso, este texto é sempre passível de modificações e construído pelos vários integrantes da equipe técnica, tornando-se “um material aberto, transformável” (ROUBINE, 1998, p. 77).

Portanto, o texto dramático é considerado um produto em processo, um *continuum*, pois toda a transposição de diferentes sistemas semióticos para a página implica em uma readequação. Tendo em perspectiva o fim ao qual este texto se destina, não desconsiderando o seu duplo destino (leitura/encenação), talvez, seja necessário considerar o texto dramático a partir de duas perspectivas: como textos “que podem ser apreciados, no simples ato de leitura”, e como textos “que não existem nem pretendem existir fora do teatro” (ROUBINE, 1998, p. 78). Diante de tal complexidade, como deve se posicionar o editor crítico de textos teatrais?

[...] el editor de una obra teatral debe abordar una serie de cuestiones previas que tienen que ver con la misma definición y naturaleza del objeto sobre el que aplica su trabajo¹.

[...]

[...] el editor crítico de teatro debe tener en cuenta la mencionada dicotomía texto/representación y el consiguiente doble estatus del texto – orientado a la *performance* y objeto literario para la lectura – a la hora en enjuiciar los materiales con los que trabaja² (GIULIANI, 2006, p. 1-2)

Portanto, para que o editor científico possa estabelecer um texto dramático, deve-se considerar sua duplicidade. Segundo Gadelha (1993, p. 145),

É nítida a dupla existência do texto teatral, pois ele admite que seu círculo de significação se exerça em torno da relação escritura/fruidor

¹ Tradução nossa: “O editor de uma obra teatral deve abordar uma série de questões prévias que tem a ver com a mesma definição e natureza do objeto sobre o qual se aplica seu trabalho”.

² Tradução nossa: o editor crítico de teatro deve levar em conta a mencionada dicotomia texto/representação e o *status* duplo do texto – orientado para a *performance* e objeto literário para a leitura – na hora em que for avaliar os materiais com que trabalha.

(como literatura) e em torno da relação escritura/encenação/fruidor (enquanto espetáculo). Vê-se, então, que da literatura, a edição crítica não se dispensa; e quando se pensa no lado propriamente teatral da questão, ela terá ainda mais importância.

Além da dicotomia texto/representação, o editor de textos teatrais deve também recorrer a elementos paratextuais que o auxiliarão na leitura e interpretação do texto a ser editado.

3. *A construção de baioneta sangrenta, de Antônio Cerqueira*

O texto teatral *Baioneta Sangrenta* (1984), de Antonio Cerqueira, objeto de estudo do presente trabalho, baseia-se em fatos verídicos, visando denunciar os atos de tortura ocorridos em plena ditadura militar. O texto retrata o julgamento fictício do Presidente Emílio Garrastazu Médici, tendo como testemunhas de acusação: Tito de Alencar Lima (Frei Tito), Carlos Lamarca, Carlos Marighella, entre outras vítimas de tortura do regime militar. O texto é construído a partir da colagem de vários textos, tais como:

- a) Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- b) *Pra não dizer que não falei das flores*, Geraldo Vandré;
- c) *Batismo de sangue: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella*, Frei Betto;
- d) Trechos do documento *Questão de organização*, da Ação Libertadora Nacional (ALN), sob a tutela de Carlos Marighella;
- e) *Xadrez*, e *Lasciate ogni speranza, voi ch'entrate*³, poemas de Frei Tito.

Entre os textos que aparecem em *Baioneta Sangrenta*, as relações aqui evidenciadas serão entre os textos *Batismo de sangue: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella*, de Frei Betto e, *Xadrez*, e *Lasciate ogni speranza, voi ch'entrate*!, de Frei Tito. Antonio Cerqueira ao escrever o texto *Baioneta Sangrenta* baseia-se no livro de Frei Betto, pois este é um dos mais importantes relatos sobre os horrores da ditadura militar.

O texto *Baioneta Sangrenta* se apresenta em dois atos. No primeiro ato, após proferirem trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, são retratados homens que se organizam para participar da guerrilha. No segundo ato, os personagens – Frei Tito,

³ Tradução nossa: Abandone toda a esperança, vós que entraís aqui!

Carlos Lamarca, Carlos Marighella – são incorporados pelos atores, para que se possa começar o julgamento de Médici. Apesar de ser estruturado por meio de diálogos, o que se percebe é que os personagens não são definidos, pois a todo o momento, os atores trocam de papéis, conforme a necessidade da cena, como neste trecho, onde os personagens Geraldo Vandrê e Frei Tito assumem o papel de torturadores:

G. VANDRÊ – Seu pai disse que você sabe.

C. MARIGHELLA – Eu não sei de nada.

FREI TITO – Vamos, onde está o cara?

C. MARIGHELLA – Não sei. (“o cara vai pegando a 45 da capa, engatilha e mete dentro do meu ouvido!”)

FREI TITO – Como é filho da puta, vai falar agora?

C. MARIGHELLA – Olhei para a cara dele e falei: aperte o dedo. Porra! Ele se desmantelou, perdeu o rebolado (CERQUEIRA, 1984, f. 21).

Com relação à construção do texto dramático *Baioneta Sangrenta*, verifica-se que este apresenta uma relação de transtextualidade com os textos elencados. A transtextualidade, segundo Gerard Genette (2006, p. 7), seria “tudo que o coloca [o texto] em relação, manifesta ou secreta com outros textos”, ou seja, através de categorias gerais ou transcendentais – tipos de discurso, modos de enunciação, gêneros literários – examina-se as relações entre os textos. Portanto, o texto transcende pela inter-relação dos conjuntos de textos, de que se compõem a obra.

Dentre as relações transtextuais discutidas por Genette – intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, hipertextualidade, arquitextualidade – destaca-se a intertextualidade, definida como “a relação de copresença, entre dois ou vários textos, [...] como presença efetiva de um texto em outro” (GENETTE, 2006, p. 8). A prática da intertextualidade é inerente a produção humana, na medida em que, no processo de produção simbólica, o homem vale-se do que já foi feito e do que já foi dito para construir sua representação sobre o mundo. A intertextualidade num texto pode ser enunciada de diferentes formas. Em *Baioneta Sangrenta*, há um trecho em que esta relação transtextual aparece em forma de citação.

[...] o guerrilheiro em combate, sabe que a fadiga e o sono é a cilada que consegue em si, e recebem o coice do fuzil disparando sobre as posições do inimigo como a energia que os mantém alerta (CERQUEIRA, 1984, f.11)

[...] guerrilheiros em combate sabem que a fadiga, o sono, é a cilada que carregam em si, e recebem o coice tio fuzil disparando contra as posições do inimigo como a energia que os mantém alertas (BETTO, 1987⁴, p. 14).

A citação, “operador trivial da intertextualidade” (COMPAGNON, 2007, p. 58), faz com que qualquer marca seja tirada de seu contexto, sendo integrada a outras cadeias de significação. A intertextualidade apresenta-se também na forma de apropriação, como se observa em trechos de *Baioneta Sangrenta* que se relacionam com o livro *Batismo de sangue*:

GERALDO VANDRÉ

– Se os estudantes são espancados nas ruas, é porque exorbitaram em suas manifestações. Se sindicalistas são presos em uma greve, é porque deram caráter político ao movimento reivindicatório, se um militante morre na tortura é porque matou-se em decorrência do desequilíbrio mental. Isso faz parte do modo de agir da polícia (CERQUEIRA, 1984, f. 13)

Se estudantes são espancados na rua, é porque exorbitaram em suas manifestações; se sindicalistas são presos numa greve, é porque deram caráter político ao movimento reivindicatório; se um militante morre na tortura, é porque matou-se em decorrência de desequilíbrio psíquico. Isso faz parte do modo de agir da polícia. Lamentável é quando ela consegue interiorizar num companheiro a sua visão das coisas e a sua versão dos fatos (BETTO, 1987, p. 10).

Isso ocorre também com trechos dos poemas, *Xadrez*, e *Lasciate ogni speranza, voi ch'entrate!*, de Frei Tito.

⁴ O livro aqui comparado é de 1987, porém, *Batismo de sangue* foi lançado em 1983, um ano antes da peça.

PERSONAGEM C. M.

– Estou sendo perseguido e não posso voltar ao Brasil; medo de estar sendo difamado; medo de não ser mais aceito na esquerda brasileira; medo de ser morto ou torturado no Brasil; não encontrei uma mulher; Medo de desestruturar psicologicamente; medo de fracassar na universidade; pessimismo face à minha resistência física e psicológica; incapaz (CERQUEIRA, 1984, f.27).

Xadrez

Medo de deixar a Ordem e sofrer atentados à vida (estou sendo perseguido); Não posso voltar ao Brasil; Medo de estar sendo difamado; Medo de não poder ser mais aceito na esquerda brasileira; Medo de ser morto ou torturado no Brasil; Medo de passar necessidade fora da Ordem; Não encontrei uma mulher; medo de desestruturar psicologicamente; Medo de fracassar na universidade; pessimismo face à minha resistência física e psicológica; Incapaz [...]

MARIGHELLA

– São noites de silêncio. Vozes que clamam num espaço infinito. Um silêncio do homem e um silêncio de Deus.

- Sim, eu espero viver, mas só depois da minha morte. Em luzes e trevas derramam o sangue da minha existência. Quem me dirá como é existir. Experiência do visível ou do invisível? Digo-vos que se os discípulos se calarem, as próprias pedras clamarão (CERQUEIRA, 1984, f.27).

Lasciate ogni speranza,
voi ch'entrate!

São noites de silêncio.
Vozes que clamam espaço infinito
Um silêncio do homem e um silêncio de Deus.
Talvez seja esta a voz humana, de nosso tempo.
Quem o entende? quando fala?
E quando fala, o que diz?
Senhor, vós viveste esta hora junto ao vosso pai amado.

Nesses trechos, verifica-se o uso da apropriação, técnica muito utilizada nas artes plásticas e adotada pela literatura. Segundo Afonso Romano de Sant'anna (2004, p. 46), a apropriação

é um gesto devorador, onde o devorador se alimenta da fome alheia. Ou seja, ele parte de um material já produzido por outro, extornando-lhe o significado. É, de alguma forma, um desvelamento, ou, para usar uma expressão psicanalítica, um desrecalque e o retorno do oprimido.

A técnica da apropriação não se trata de uma simples colagem de textos, mas da integração destes em prol do texto a ser construído. Assim, transpõem-se trechos de diversos textos literários, para o texto dramático, configurando-se uma interação semiótica.

Todos os fenômenos de interação semiótica entre as diversas linguagens, a colagem, a interferência, as apropriações, integrações, fusões e *re-fluxos* interlinguagens dizem respeito às relações tradutoras intersemióticas (PLAZA, 2003, p. 12).

O poema *Lasciate ogni speranza voi ch'entrate!* possui também uma relação de apropriação, com o verso *Lasciate ogni speranza voi ch'entrate*, do Canto III, da *Divina Comédia*, de Dante Alighieri. Neste momento da narrativa épica, Dante encontra-se a porta do inferno, ao lado de Virgílio. Frei Tito, utiliza-se deste trecho, pois na narrativa épica de Dante, o Inferno é o local em que se encontram as almas sofredoras que já perderam seu livre arbítrio. Assim, a apropriação do verso, com o título do seu poema, mostra a situação em que se encontrava o autor, quando exilado pelo regime militar.

As produções literárias que se valem do recurso da apropriação, dessacraliza à obra do outro, contestando o conceito de propriedade dos textos e objetos. Em *Baioneta Sangrenta*, a técnica ao invés de inverter o significado estético e ideológico do texto, prolonga o texto apropriado no texto apropriador. As réplicas do texto *Baioneta Sangrenta*, são assim “um simulacro, registro distante de uma linguagem viva e presente” (MENDES, 1995, p. 75).

Através da análise das relações do texto *Baioneta Sangrenta* com outros textos tomados para a sua construção, percebe-se que o uso tanto da apropriação quanto da citação (técnicas intertextuais) fez-se necessário, devido ao contexto histórico em que este texto foi criado. Em períodos de regimes totalitários, o uso destas técnicas permite que algo possa ser dito, sem que haja comprometimento, por parte de quem diz.

4. Considerações finais

Verifica-se, através da breve análise do texto estudado, o caráter palimpséstico da escritura teatral, pois toda produção textual é sempre uma retomada, ou, como diria Kristeva (1974, p. 64), “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto”. Portanto, é muito importante que o editor crítico de textos teatrais esteja atento a essas especificidades, lembrando que toda edição é sempre uma leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTO, Frei. *Batismo de sangue: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.
- CERQUEIRA, Antonio. *Baioneta sangreta*. Salvador: 1982. 40 f. Acervo do Espaço Xisto Bahia. [Inédito].
- COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Tradução Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Lisboa: Res, 2001.
- GENETTE, Gerard. *Palimpsestos: a leitura de segunda mão*. Extra-tos extraídos do francês por Luciene Guimarães e Maria Antonia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: EDUFMG, 2006. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/site/publicacoes/download/palimpsestosmono-site.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2009.
- KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- MENDES, Cleise. *As estratégias do drama*. Salvador: Centro editorial e didático da UFBA, 1995.
- MICHALSKI, Yan. *O teatro sob pressão: uma frente de resistência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase e cia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- TITO, Frei. *Xadrez*. Paris: 1971-1973. Disponível em: <http://www.adital.com.br/freitito/por/pedras_xadrez.html>. Acesso em: 06 jun. 2010.

TITO, Frei. *Lasciate ogni speranza, voi ch'entrate!* L'Arbresle: 1973 – 1974. Disponível em:
<http://www.adital.com.br/freitito/por/pedras_xadrez.html>. Acesso em: 06 jun. 2010.

OS PANFLETOS DE EULÁLIO DE MIRANDA MOTTA E O DIÁLOGO COM O SEU DOSSIÊ ARQUIVÍSTICO

Patrício Nunes Barreiros (UEFS-PPGLL-UFBA)

patriciobarreiros@hotmail.com

Célia Marques Telles (UFBA)

cmtelles@ufba.br

[...] cada texto [...] é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza e com a história. [...] é possível [...] a reprodução mecânica do texto (por exemplo, a cópia), mas a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2006, p. 310-311).

1. Introdução

Os arquivos de escritores têm proporcionado importantes trabalhos de investigação, seja através de edições de obras inéditas, de estudos do processo de criação, explorando rascunhos e manuscritos (o laboratório do escritor), seja através da publicação e estudo de correspondências, de diários, de fotografias, de coleções de postais, de documentos e objetos diversos. As arcas dos escritores revelam os bastidores da vida privada de seu titular e as relações deste com outros sujeitos. O arquivo de Eulálio de Miranda Motta (1907-1988) apresenta um conjunto substancial de documentos que se relacionam principalmente com a sua atividade literária. Trata-se de documentos manuscritos, datiloscritos e impressos que trazem as marcas do processo de criação das obras do escritor, compondo dossiês genéticos; cartas ativas e passivas, prefácios manuscritos, estudos temáticos e bibliografias que se relacionam com determinadas obras, constituindo-se em importantes elementos paratextuais; e documentos iconográficos (fotografias e postais); documentos pessoais (diplomas, certificados, títulos etc.); recortes de jornais e revistas; e, até mesmo,

objetos pessoais que também se relacionam com determinadas obras, constituindo-se no que chamamos de dossiê arquivístico.

Neste estudo, pretende-se demonstrar como o acervo do arquivo de Eulálio Motta se relaciona com a sua obra literária, tomando como exemplo um panfleto publicado em 22 de abril de 1977 e que trata dos problemas de sinal de televisão em Mundo Novo.

2. O arquivo do escritor e suas possibilidades de estudo

Os documentos literários começaram a ser colecionados a partir do momento em que o culto ao grande escritor surgiu no imaginário coletivo, no século XV. Colecionavam-se os textos dos escritores clássicos para serem imitados, servirem de parâmetro para a escrita literária. Nos séculos subsequentes, os manuscritos dos grandes escritores tornaram-se relíquias e eram até mesmo comercializados. Inúmeros estudos de crítica textual têm demonstrado esta sociologia do manuscrito ao tentar estabelecer textos de escritores como Camões e Lope de Vega, por exemplo.

Segundo Souza (2003, p. 68), foi o filósofo alemão Wilhelm Dilthey quem fez a primeira grande defesa dos “arquivos literários”, em 1889. A partir de então, foram criados na Europa diversos centros e institutos dedicados a arquivar os documentos gerados pelos escritores. Inicialmente o foco de interesse destas instituições era preservar os manuscritos literários como objetos de memória. Posteriormente, os interesses pelos manuscritos começaram a gravitar em torno do processo de criação das obras literárias, instituindo as bases da crítica genética. Hoje, entretanto, os interesses pelos arquivos de escritores têm um horizonte bastante amplo, avançando em outras direções para além do texto literário, permitindo estudos no campo da história cultura, da semiótica, da análise de discurso, dependendo dos tipos de documentos disponíveis no arquivo.

O crescente interesse pelos arquivos de escritores e suas múltiplas possibilidades são decorrentes do retorno da figura do autor que durante muitos anos foi rechaçado em nome de uma visão estruturalista e das influências dos formalistas russos nos estudos da teoria e da crítica literária. Estes arquivos revelam não apenas a escritura de uma obra, mas, sobretudo, o modo de vida do escritor, as múl-

tipas relações entre o sujeito que escreve e os artefatos culturais que o cerca.

O lugar do escritor na sociedade é agora reivindicado como passível de oferecer contribuições para o entendimento de uma prática cultural instituída numa determinada localidade e numa determinada época, revelando as condições de produção, circulação e recepção dos textos. Ademais, os escritores, muitas vezes, colecionam fragmentos do passado que não se relacionam diretamente com o ofício literário e que revelam uma face da história que não se percebe em fontes oficiais das instituições. Por conta disso, os estudos em torno dos arquivos dos escritores interessam sobremaneira aos estudiosos da história cultura que priorizam as práticas sociais, as representações, as questões do indivíduo, a subjetividade e as histórias de vida.

Além disso, os arquivos dos escritores revelam a história do texto no sentido próprio do termo. Em muitos casos, é possível acompanhar a gênese e a recepção de uma obra, a partir de cartas, diários, recortes de notícias, ademais de relacionar documentos e objetos à obra, enriquecendo a sua leitura a partir da constituição de importantes paratextos. Segundo Derrida (2001, p. 29) “[...] o arquivamento tanto produz quanto registra o evento,” assim, os documentos do arquivo do escritor trazem o registro de um evento, mas produzem novos sentidos à medida que se convertem em objetos de estudos de uma pesquisa científica.

No Brasil, a formação de arquivos literários relaciona-se aos desdobramentos das idéias de Mário de Andrade na década de 1930 que se preocupou em constituir uma mentalidade de preservação do patrimônio histórico cultural.

Carlos Drummond de Andrade chamou a atenção para a importância de se constituir um “museu da literatura” que, segundo ele, trataria de preservar a tradição escrita brasileira, constante não só de papéis como de objetos relacionados com a criação e a vida dos escritores. Eis o trecho de uma crônica de Drummond:

Velha fantasia deste colunista – e digo fantasia porque continua dormindo no porão da irrealidade – é a criação de um museu de literatura. Temos museus de arte, história, ciências naturais, caça e pesca, anatomia, patologia, imprensa, folclore, teatro, imagem e som, moedas, ar-

mas, república... de literatura não temos...

Mas falta o órgão especializado, o museu vivo que preserve a tradição escrita brasileira, constante não só de papéis como de objetos relacionados com a criação e a vida dos escritores. É incalculável o que se perdeu e o que se perde por falta de tal órgão. Será que a ficção, a poesia e o ensaio de nossos escritores não merecem possuí-lo? (DRUMMOND *apud* VASCONCELLOS, 1999, p. 41).

Ao que parece, a reivindicação de Drummond foi atendida. Hoje, o Brasil conta com importantes centros de pesquisa de acervos de escritores, alguns deles bastante desenvolvidos e com repercussão internacional, como o Arquivo-Museu da Literatura Brasileira da Fundação Casa de Rui Barbosa, no Rio de Janeiro, e a Fundação Casa de Jorge Amado, na Bahia, para citar apenas dois exemplos. Entretanto, muitos arquivos de escritores ainda continuam sendo destruídos por familiares que os consideram velharias inúteis. Ir ao encontro destes velhos baús e lhes dar o tratamento digno de seu valor histórico é um desafio para quem se arvora nestas missões próximas às aventuras de Indiana Jones.

O primeiro desafio é fazer com que os familiares percebam a importância do pesquisador no tratamento da documentação, no âmbito da preservação e do estudo científico do conteúdo dos acervos (acesso e estudo). O segundo desafio é encontrar uma instituição que possa assumir a guarda dos documentos de forma responsável e que ofereça o tratamento técnico merecido. Quando se trata de um escritor canônico, as dificuldades são de outra ordem, pois certamente a documentação não fica órfã. Mas como a literatura não vive apenas de cânones, existem os escritores que ainda não tiveram seu lugar ao sol e, para que um dia possam tê-lo, faz-se imprescindível o tratamento de seus acervos documentais e que se realizem estudos sérios que possa dar visibilidade a sua obra e a atuação do escritor como sujeito histórico.

É neste contexto, que se insere o arquivo de Eulálio de Miranda Motta (1907-1988), constituído pelo próprio autor ao longo de sessenta anos. Este arquivo contém uma infinidade de documentos, desde manuscritos que revelam o laboratório do escritor, obras inéditas manuscritas, cartas, diários, fotografias, postais, livros, documentos pessoais, diplomas, coleções de jornais, etc. O acervo de documentos foi encontrado em 1999, onze anos após a morte do autor e,

desde então, busca-se sistematizar e estudar este arquivo que já recebeu outros documentos doados por amigos e familiares do autor.

O arquivo de Eulálio Motta tem revelado um escritor até então desconhecido, pois em vida ele publicou apenas três livros de poesias, textos dispersos em jornais e panfletos. Entretanto, Eulálio escreveu muitas outras obras que se encontram inéditas, deixadas no prelo em busca de uma oportunidade para serem publicadas. Quem é o escritor Eulálio Motta? Autor de uma pequena obra publicada ou um escritor que tinha uma compulsão pela escrita e que deixou uma obra vasta, porém inédita? O escritor é o que publica ou o que escreve?

Ao se debruçar sobre o acervo do arquivo de Eulálio Motta estas perguntas surgem inevitavelmente. O arquivo revela outra face do escritor e que não é conhecida, mas o que fazer com esta infinidade de documentos? Convertê-los em peças de museu ou dar a conhecer ao público através de edições e estudos científicos?

Eulálio Motta organizou o seu arquivo, selecionou cuidadosamente os documentos, separou-os por tipo e os guardou a espera de quem um dia pudesse interessar-se. E isso aconteceu. A documentação chegou às mãos de um estudante de letras que resolveu estudar o acervo, inicialmente como bolsista de iniciação científica e depois como professor da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Hoje, onze anos depois, o arquivo do escritor já deu origem a uma dissertação de mestrado, um livro e vários artigos científicos apresentados em congressos. Está em andamento uma tese de doutorado e em 2008 foi constituído na Universidade Estadual de Feira de Santana um grupo de pesquisa que trabalha em torno do Arquivo de Eulálio Motta, desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado Edição e Estudos das obras de Eulálio de Miranda Motta. Este grupo debruça-se sobre o acervo do arquivo, como o fim de explorar suas potencialidades científicas, realizando estudos no campo da filologia textual; da crítica genética; da lexicografia; da análise das variantes, compondo um quadro estilístico e dos *usos iscribendis* do autor; da história da literatura baiana, situando a obra do autor e seu diálogo com os grupos que se formaram na Bahia a partir da década de 1920; da história cultura, investigando a ação de Eulálio na política baiana através de sua ação como integralista.

O arquivo de Eulálio Motta não está disponível ao público em geral, somente os pesquisadores ligados ao projeto de pesquisa mencionado acima têm acesso aos documentos. No momento, a guarda do acervo encontra-se sobre a responsabilidade de Patrício Nunes Barreiros a quem foi confiada pelos familiares do escritor. No futuro, depois de resolvida a questão legal de doação do acervo, pretende-se depositá-lo numa instituição que possa garantir a guarda e a preservação dos documentos.

As edições preparadas pelo grupo de pesquisa “Edição e Estudos das Obras de Eulálio de Miranda Motta” têm como objetivo explorar as potencialidades do arquivo. Não apenas o dossiê genético através dos manuscritos e papéis que se referem ao processo de criação, mas também os documentos que podem ser relacionados ao texto, tais como fotografias, postais, cartas, anotações em diários etc. Este conjunto de documentos que mantêm relações com o texto, mas que não se relacionam com o seu processo de criação, denomina-se dossiê arquivístico. Assim, busca-se conciliar o dossiê genético e o dossiê arquivístico na constituição de uma edição que valorize não apenas a produção literária do autor, mas também os documentos que possam constituir-se em importantes elementos paratextuais. No momento, o grupo de pesquisa estuda modelos de edições que possam dar conta da pluralidade de textos e documentos iconográficos relacionados com as obras do escritor e que integram o seu arquivo.

3. Os panfletos de Eulálio Motta

Eulálio Motta cultivou a prática de publicação de panfletos em Mundo Novo durante mais de cinquenta anos, de 1940 a 1986. São textos de apenas uma folha, impressos em tipografias ou em mimeógrafos-estêncil. As dimensões das folhas variam de acordo com o tamanho do texto. O próprio Eulálio custeava as publicações e providenciava a distribuição pela cidade. Nem sempre os seus textos eram bem recebidos e, algumas vezes, causavam polêmicas, originando respostas das partes ofendidas que também publicavam um panfleto. Assim, na cidade de Mundo Novo, institui-se a prática de publicação de panfletos como uma forma de travar debates ideológicos e políticos partidários. Muitas vezes, os assuntos circulavam em

mais de um panfleto e povoava o imaginário do escritor durante algum tempo.

4. O dossiê arquivístico para a edição do panfleto “Nossa Telé...”

No arquivo do escritor forma encontrados além do panfleto impresso; dois manuscritos do texto; um texto manuscrito que trata do tema, intitulado “A Televisão e D. Coelba”; um panfleto que retoma o assunto tratado no panfleto “Nossa Telé...”; e três fotografias da mesma ocasião da publicação do panfleto e que flagra uma cena do cotidiano da cidade de Mundo Novo, registrando o comportamento das pessoas diante da televisão.

a) O panfleto “Nossa Telé...”: publicado em 22 de abril de 1977. A folha mede 300mm X 120mm, em tinta preta, contendo 39, título em caixa alta no centro da página, 9 estrofes com 4 versos de 7 sílabas métricas. Trata-se de um poema de cordel no qual o autor denuncia o problema do sinal da televisão em Mundo Novo.

b) Manuscrito 1, no “Caderno Diário de um João Ninguém”, no f. 15r e no f. 15v, com emendas, correções e rasuras. Percebe-se, em relação ao manuscrito 2, que se trata da estágio 1 da escrita do processo de escrita do texto.

c) Manuscrito 2, no “Caderno Diário de um João Ninguém”, no f. 17r e f. 17v, trata-se de um texto passado à limpo do manuscrito 1 com poucas correções e rasuras.

d) Manuscrito “Televisão e D. Coelba”, trata-se de um manuscrito em 4 fólios, um crônica na qual o autor critica o problema da energia elétrica que falta constantemente na cidade, causando transtornos, impedindo as pessoas de manterem-se informadas através da televisão.

e) Panfleto intitulado “Chegou!”, o panfleto trata da chegada do telefone à cidade de Mundo Novo, mas critica ainda a falta de soluções para o problema da televisão. Este panfleto também será editado e mantém um link com acessá-lo.

f) Fotografias: são três fotografias que flagram uma cena do cotidiano da cidade de Mundo Novo, revelando o impacto da televi-

são na vida das pessoas. As fotos são do ano de 1977, quando o sinal de televisão finalmente chegou à cidade mudando a rotina, introduzindo novas práticas culturais.

5. *Plano da edição*

Após elencar os documentos que se relacionam com o panfleto em questão, propõe-se uma edição que possa dar conta deste dossiê, valorizando os documentos que podem possibilitar estudos no campo da crítica genética e da história cultural. Portanto, propõe-se uma edição digital, com hiperlinks para acessar os fac-símiles dos textos, sejam os manuscritos ou os impressos, e a visualização das fotografias. Este tipo de edição permite ao leitor ou ao pesquisador visualizar os suportes dos documentos, bem como os gestos de escritora do autor.

O texto de base é o texto impresso e à direita inserem-se hiperlinks para as variantes do texto (fac-símiles dos manuscritos). Abaixo do texto de base, apresentam-se links para os paratextos (impressos, manuscritos e fotografias)

Veja-se o exemplo da edição.

	<u>NOSSA TELÉ...</u>	
	A chuva está sendo pouca...	m1 m2
	Apenas borriça o chão...	
	Aqui só não falta chuva	
5	Na nossa televisão	
	É piada e na mais	m1 m2
	A nossa televisão,	
	Com treme-treme e ruído	
	Só nos traz desolação.	
10	Nosso bom televisor	m1 m2
	Sem termos televisão,	
	É mobília de enfeitar	
	Algum canto do salão.	
	Com esperança não morre,	m1 m2
15	Há muita gente a esperar...	
	Há pessoas afirmando	
	Que a coisa vai melhorar...	

- 20 Dizem elas que prefeitos m1
De uma extensa região,
Incluindo Mundo Novo
Vão nos dar televisão...
- 25 Televisão para valer... m1
Televisão de verdade,
Inclusive a colorida,
Virá pra nossa cidade...
- Não acredito entretanto, m1 m2
Por Deus do Céu, por Jesus
Que possamos ter telé
Com esta fraqueza de luz...
- 30 Não acredito que possam m1 m2
Nos trazer televisão
Se não nos trouxeram antes
A nossa sub-estação.
- 35 Sem esta tudo é debalde... m1 m2
Bolodório... lero-lero...
A telé sem energia
Por Deus do céu que não quero!

LIOTA

M. Novo, 22/4/77

m1: Manuscrito (Caderno Diário de
um João Ninguém f. 15r e f. 15v)
m2: Manuscrito (Caderno Diário de
um João Ninguém f. 17r e f. 17v)

foto 1



foto 2



foto 3 	Chegou! 	Televisão E. D. Coleba 

6. Conclusão

A partir da discussão empreendida aqui, percebe-se que os documentos dos arquivos de escritores precisam deixar de serem considerados objetos de museu, devendo ser inseridos no contexto das pesquisas científicas. Nas edições, é possível incluir além do dossiê genético, outros documentos dos arquivos, ou seja, o seu dossiê arquivístico precisa ganhar forma e serem inseridos nas edições, convertendo-se em paratextos que auxiliem no entendimento dos textos editados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

GUIMARÃES, Júlio Castañon. Entre periódicos e manuscritos. In: SOUZA, Eneida Maria de. MIRANDA, Wander Melo (Org.). *Arquivos literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 101-115.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 1996.

LEAL, Geraldo da Costa. *Perfis urbanos da Bahia: os bondes, a demolição da Sé, o futebol e os gallegos*. Salvador: Gráfica Santa Helena, 2002.

LEBRAVE, Jean-Louis. O manuscrito será o futuro do texto. Tradução Renato de Mello. In: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Melo (Org.). *Arquivos literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BARREIROS, Patrício Nunes. *Cantos tristes, no cemitério da ilusão: edição dos sonetos de Eulálio de Miranda Motta*. 2007. 346f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural) – Departamento de Letras, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARREIROS, Patrício Nunes. Da organização do espólio à edição crítica da obra de Eulálio de Miranda Motta. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 9., 2005, v. IX, nº 10, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2005, p. 117-128.

BARREIROS, Patrício Nunes. Eulálio de Miranda Motta, cronista da cidade: edição crítico-genética de dois folhetos. In: II SEMINÁRIO DE ESTUDOS FILOLÓGICOS – SEF, FILOLOGIA E HISTÓRIA: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE ESTUDO. 2007, Feira de Santana. *Anais...* Feira de Santana: Quarteto, 2007, p. 401-408.

FIEDLER-FERRARA, Nelson. O texto literário como sistema complexo. In: WILLEMART, Philippe (Org.). *Encontro Internacional de Pesquisadores do Manuscrito*, 4: gênese e memória. São Paulo: Anablume: APML, 1995, p. 29-43.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard, Porto Alegre: UFRGS, 2007.

HAY, Louis. A literatura sai dos arquivos. In: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Melo (Org.) *Arquivos literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

MARQUES, Reinaldo. O Arquivamento do escritor. In: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Melo (Org.). *Arquivos literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 141-156.

***“TODO PODER EXCESSIVO DURA POUCO”:
ENTREVISTA COM CLÁUDIO AGUIAR***

Samarkandra Pereira dos Santos Pimentel (UFPB)
samarkandra@gmail.com



1. À guisa de explicação

A pluralidade de tendências, marca indelével da ficção de 70 e 80, fez com que essa literatura tanto trouxesse algumas “marcas de continuidade”, acompanhadas de acréscimos inovadores, como também se aproximasse de uma “produção literária contemporânea da Europa e da América do Norte tida como pós-modernista” (COUTINHO, 2004, p. 238-239). Dos anos 70, destacam-se as ficções-reportagem, as obras memorialísticas, as de cunho fantástico e as intimistas, sobretudo as de literatura feminina. Nos anos 80, sobressai “a narrativa fragmentada, de incorporação da mídia e caráter predominantemente especular e autoindagador” (*idem*, p. 239).

Os novos escritores surgidos principalmente nos anos 90, alguns menos conhecidos que outros, são “representativos de vários estados brasileiros”, mesmo quando ainda não “aconteceram” editorialmente, “devido ao limitativo circuito do eixo Rio-São Paulo” (*idem*, p. 276), alfineta Afrânio Coutinho. Assim, o crítico, com claro intuito de “os fazerem acontecer”, cita os “vivos, que estão atuantes e publicando livros” (*idem*), tanto novos como veteranos. Ele não menciona, porém, Cláudio Aguiar que, na data da publicação da 7ª edição, em 2004, do referido manual (considerado “um dos maiores tratados de história literária”), já havia lançado nada menos que 12 livros. Nisto, infelizmente, Coutinho falha, pois o seu objetivo declarado é abordar as obras dos “escritores de maior atividade nesse período” (*idem*, p. 278). Cláudio Aguiar também está ausente nos manuais de Castello (1999) e Bosi (1994)... Porém, a meta aqui está longe de ser a de censurar gratuitamente esses renomados críticos, sendo antes “dar alguns passos” com intuito de sanar esta falta.

Cláudio Aguiar nasceu em 1944, em Poranga, no Ceará. Na juventude, porém, trocou a terra natal por Recife, onde se formou em Direito, tendo feito seu doutoramento em Salamanca, na Espanha. Hoje vive no Rio de Janeiro e passa temporadas em Olinda. Iniciou sua carreira literária em 1972, com o livro de contos *Exercício para o salto*, mas também enveredou por outros gêneros, escrevendo poemas, romances, novelas, peças de teatro e ensaios críticos. Em 1994, a Cátedra de Poética Fray Luís de León, da Universidade Pontifícia de Salamanca, outorgou-lhe o título de honra. Tal feito, rendeu-lhe um livro *Viento del Nordeste – Homenaje internacional al escritor brasileño Cláudio Aguiar*, conjunto de breves ensaios acerca de sua obra. Este foi apenas um dos vários prêmios já recebidos. Também teve alguns de seus livros traduzidos para o francês, espanhol e russo. É membro do corpo social de várias entidades culturais e literárias, entre as quais ganham destaque a Academia Pernambucana de Letras e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Há quase 10 anos, sou leitora de sua ficção e dessa frutífera relação com sua obra, escolhi como objeto de estudo para o mestrado, concluído em 2006, seu romance *Caldeirão* (1982), uma obra que ficcionaliza a história da comunidade Caldeirão, localizada na Chapada do Araripe, região do Cariri, destruída em 1936-37. Observei que o autor, ao escolher como narrador um personagem chamado Mestre

Bernadino, mesmo nome de um dos mais importantes remanescentes da comunidade, buscou não somente representar “a verdadeira história” do fim povo do Caldeirão e de seu principal integrante, o beato José Lourenço, mas também apresentar sua trajetória de formação e consolidação, caminho árduo, mas com muitos momentos felizes, que transparecem nas passagens em que são apresentadas as raízes do Cariri – que propositalmente foram aproximadas às raízes do Brasil –, fazendo, assim, com que o leitor, envolvido com esse narrar tão íntimo, sensibilize-se ainda mais com o drama desse povo.

Mas Cláudio Aguiar não se dedicou somente a uma literatura em que o pano de fundo está nitidamente delineado e que tem lugar da ação o campo, como em *Caldeirão* (1982). Buscando um elo, uma ideia que permeie grande parte sua obra literária, constato ser recorrente nos seus enredos históricos ou não, ambientados no campo ou na cidade, a preocupação em não só questionar, mas também denunciar certas ações humanas marcadas pela intolerância.

Assim, vejo como oportuno e original tecer esses breves comentários e agraciar o leitor com uma entrevista que fiz com o autor, concluída no dia 22 de julho. Nela, Cláudio Aguiar fala sobre o início de sua carreira literária, seus livros e seus projetos.

2. Entrevista com Cláudio Aguiar

a) Como o senhor adentrou no mundo da literatura?

Do ponto de vista cronológico, minha iniciação literária ocorreu em 1972, com a publicação do livro de contos *Exercício para o salto*. Foi uma fase de aprendizado, na qual, via de regra, o escritor iniciante acredita ter descoberto a roda. No meu caso pessoal, iniciei pelo gênero mais difícil: a narrativa curta. Hoje, vejo o fazer literário de forma diferente. Aprendi a exercitar outro olhar sobre as coisas e os homens. Todos os dias eu me vejo reiniciando a caminhada de escritor, porque o ato de escrever, em si, é uma constante aprendizagem. Nunca chegaremos a decifrar a esfinge, porque ela, ao dar a impressão de situar-se na mais próxima quadra do horizonte, logo desaparece e, então, após buscá-la por todos os lados, descobrimos que nosso olhar se perde no infinito e não a encontra. No entanto, é preciso continuar a busca, a contemplar o horizonte da vida humana. Por isso, hoje, mais

do que nunca, me declaro um aprendiz de literatura e também de outros misteres, como, por exemplo, a música que me fascina, mais como ouvinte do que como músico diletante.

b) Quais são as suas referências literárias?

Todo leitor, sem dúvida, tem as suas referências e também preferências. As minhas, por já ter vivido muito, desde cedo, foram marcadas, primeiro, pela literatura e o teatro. Mais tarde, descobri outras atrações: história, artes, música etc. Hoje já tenho condições de afirmar que as experiências vividas me proporcionaram uma perspectiva diferente: vejo-me tocado por tudo que me interessa como escritor, isto é, aquele que se dispõe a contar uma história ou a refletir criticamente sobre o destino do ser humano. Daí, ao verificar os títulos de mais de 20 livros já publicados e contemplar os inéditos que se acham metidos nas “caixas do escritório”, chego à conclusão de que fiz apenas duas coisas: contar algumas histórias e refletir criticamente sobre outras tantas situações. No romance, no teatro e na narrativa curta o que faz o escritor é contar histórias. Como tenho algumas ideias sobre os homens e as coisas, também reflito sobre eles em forma de ensaios. Nesse pequeno caudal temático – histórias e ensaios – poderia, portanto, aprisionar o meu universo literário e, por via de consequência, minhas referências.

c) Escritor tanto de narrativas (que abrangem romances, novelas, contos e até biografia), como de peças e poemas, o senhor compôs uma obra diversa. Há tema adequado para cada gênero?

Talvez seja temerário afirmar que sim, mas, a verdade é que há situações em que o tema a ser explorado se recusa a ser narrado sob determinada perspectiva ou ângulo. Concorre para isso, evidentemente, a intenção do escritor ou artista. A atmosfera criada por um poema, por exemplo, poderia ser explorada com a mesma força por um romancista, um pintor ou um músico? Mas, no entanto, há situações que não podem ser pintadas ou reveladas por palavras. Às vezes, não basta dizer: “eu choro”. As lágrimas físicas têm que rolar sobre a face, ao calor da emoção. O poeta e o romancista recorrem à palavra como

meio eficaz para transmitir seu estado d'alma. Já o músico, sem necessidade da palavra, vale-se do som. O pintor, claro, utilizará as cores e os traços, desprezando, assim, a palavra e o som. Todos, porém, buscam o mesmo resultado: sensibilizar o leitor, o ouvinte ou o observador mediante a instauração de um clima ou atmosfera que só a força do talento criador poderá oferecer. Essa última condição parece ser o fermento indispensável e capaz de fecundar e provocar o rebento da obra de arte, ou seja, chegar àquele ponto “adequado” à fruição. Esse elemento misterioso, alicerçado por uma estética singular e pessoal, no final de contas, só culmina com a obra acabada. Penso que em literatura, o gênero, mais além da simples agrupação de espécies ou classes com características comuns entre si, talvez dependa mais do estado de espírito de abordagem de quem concebe e dá expressão à obra, mesmo rompendo com as regras e os padrões. É por essa contradição (ou contramão?) que as novidades sempre aparecem.

d) O senhor iniciou sua carreira literária em 1972, em tempos de ditadura militar, com o livro de contos Exercício para o Salto. Qual foi a influência desse período histórico no seu fazer literário?

Todo regime de exceção afeta negativamente as pessoas. No caso do escritor ou do artista esse prejuízo talvez seja mais notável, porque, por índole, o criador precisa de liberdade para expressar seus sentimentos. Qualquer forma de censura concorre para inibir ou alterar os comportamentos. Às vezes, essa forma de censura nos afeta de modo sub-reptício, psicológica e moralmente sem mesmo nos dar conta. Somente com o passar do tempo descobrimos os efeitos danosos. No meu caso pessoal, sofri, pelo menos, três constrangimentos diretos, aliás, nunca proclamados ou alardeados. Ocorreram logo após o aparecimento do livro, em 1972, mas não se ligam a ele. O primeiro, foi quando, eu e o poeta José Mário Rodrigues, sofremos interferências da censura na montagem e apresentação dos recitais poéticos “De Castro Alves aos nossos dias” e “Música e poesia no pátio”, realizados no antigo Pátio de São Pedro, no centro do Recife, nos anos de 1972 e 73. No ano seguinte, minha peça de teatro *Suplício de Frei Caneca* sofreu cortes pela censura federal. Ao ser montada pelo grupo Expressão da Faculdade de Filosofia do Recife, sob direção de José Francisco Filho,

antes da estréia todo o elenco foi preso sob a acusação de realizar ato subversivo pelas ruas do Recife. Nem eu escapei de ser preso durante um final de semana e submetido a interrogatório pelo Delegado de Ordem Política e Social. Por fim, fomos todos liberados por causa das corajosas intervenções de madre Escobar e Dom Hélder Câmara.

- e) **O romance Caldeirão, de 1982, já na quarta edição, com tradução para o francês, que ficcionaliza um trágico acontecimento histórico ocorrido no interior do Ceará, trouxe-lhe grande notoriedade. A que o senhor credita o interesse da crítica e do público por esta obra?**

É difícil para mim, responder a essa questão. Atribuir o interesse do público por causa de minha fatura literária seria prova cabal de cabotinismo. No entanto, acho que o tema do livro, o conflito social da terra, ainda é, no Brasil, um tabu. Quando esse estigma negativo desaparecer, creio que continuará vigente, porque se constitui em página de nossa história e não pode ser simplesmente virada ao esquecimento. Isso cria interesse pela obra. Por outro lado, Caldeirão tem as mesmas características dos movimentos sociais assistêmicos, ou seja, aqueles que se organizam numa posição contrária ao regime estabelecido no que diz respeito à questão da terra. Tenho defendido, em minhas palestras, o ponto de vista que o movimento social de Caldeirão se inscreve em um “arco histórico” que se armou desde os tempos dos quilombos, passou por Canudos, Contestado, chegou a Trombas, Ligas Camponesas e, hoje, para o bem ou para o mal, está presente entre nós com o MST. Há, neles, pode-se dizer, um elemento de ligação que os une em torno de uma dimensão histórica difícil de ser negada, apesar dos silêncios impostos, aqui e ali, por áreas interessadas em fazer calar aquelas “vozes” perante as novas gerações. Ainda que meu livro *Caldeirão* não seja um ensaio no sentido rigoroso do termo, aborda o tema do conflito social no campo sob todos os aspectos da condição humana. Revela a origem, o desenvolvimento e a destruição da comunidade camponesa pelos mesmos motivos que levaram as forças repressoras da colônia, do império e da república a sufocar aqueles movimentos sociais. Daí, imagino, o livro *Caldeirão* continuará a ser lido e estudado, como vem acontecendo até hoje, com as sucessivas edições, o aparecimento de vários trabalhos acadêmicos (monografias,

dissertações de mestrado e teses doutorais), debates e as traduções para outros países, como já se deu com a França e a Espanha.

- f) **Em sua obra ganham espaço tanto personagens representativos da nossa história, tais como Frei Caneca, Antônio Conselheiro, Jovita Feitosa, Lampião, etc., como também sobressaem alguns nomes pouco conhecidos do grande público, tais como Clotilde Favais. Todos se acham, porém, marcados pelas relações assimétricas de Poder e, citando Aristóteles, “com aspectos que os distingam dos demais”. Pensando neste elo característico em suas representações, o que o senhor nos diz sobre estas escolhas e esta característica recorrente?**

Em verdade, entre os meus livros publicados, há uns mais conhecidos que outros. *Caldeirão* e *Suplício de Frei Caneca* talvez sejam os mais lidos. Tanto no romance como na peça teatral, efetivamente, as personagens vinculam-se a situações históricas marcantes: beato José Lourenço e Frei Joaquim do Amor Divino Caneca. No entanto, entre os demais livros já publicados e os inéditos, há uma galeria de outros personagens não marcados pelo caráter histórico, a exemplo dos romances *A volta de Emanuel* e *Os anjos vingadores*; das narrativas de *O comedor de sonhos*; das peças *A emparedada*, *Somba – o menino que não devia chorar*, *Concerto concreto*, *A flauta de Pan* etc. Acontece que boa parte dessas obras ainda não encontrou seus editores ideais. O mesmo raciocínio vale para o meu teatro, que, infelizmente, ainda não encontrou oportunidade entre nossos encenadores. O romance *A Volta de Emanuel*, por exemplo, apesar de publicado no Recife, em 1989, cuja edição de mil exemplares esgotou-se em poucos meses apenas na capital pernambucana, continua praticamente inédito em relação ao resto do Brasil. Mesmo assim, nos últimos anos, foi lido com vivo interesse pelo público russo, ao ser traduzido e publicado em grande tiragem em Moscou. Quanto ao elo recorrente, referido por você como “relações assimétricas de poder”, efetivamente é procedente a observação. Em minhas obras, nas quais não aparece o marco histórico como suporte, as personagens – Emanuel, Somba, a menina amiga do sátiro Pan, Clotilde Favais, César, o garoto de *Os anjos vingadores*, Badzé, Sadoma, o halterofilista Dino Silas, Uomaraca, Rosa de Wind-

son etc. – são criadas para expressarem a vivência de conflitos, nas quais as relações de poder se dão sob a ótica da opressão ou do desigual convívio. Na novela *Somba – o menino que não devia chorar*, chego a colocar esta explícita epígrafe de Sêneca: *Omnis nimia potentia brevitate constringitur*, isto é, todo poder excessivo dura pouco. Em *A emparedada*, a tirania do pai sobre a filha Clotilde Favais, leva-o ao paroxismo, ou seja, ao emparedamento da própria filha e, por via de consequência, também do próprio neto que crescia em seu útero. Pode-se afirmar, portanto, que, mais em virtude das ações humanas, do que por causa do inexorável destino, como queriam os gregos da antiguidade clássica, a tirania do poder provoca muitos males entre os mortais, e, por isso, precisa ser denunciada.

g) Fale-nos sobre seus atuais projetos literários.

Continuo trabalhando muito. Acabei de escrever mais um livro: *Francisco Julião, uma biografia*, a primeira obra que enfoca a vida, a ação e o pensamento do líder camponês brasileiro. Retomei, nos últimos dias, a conclusão de um romance que se achava interrompido por causa de outros compromissos. Espero concluí-lo ainda este ano. No próximo, se Deus quiser, voltarei a escrever mais uma peça de teatro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Cláudio. *A corte celestial*. Recife: Fundação Cultural Cidade do Recife. Prefeitura da Cidade do Recife, 1996. (Prêmio Lucilo Varejão de 1995).

_____. *A emparedada* (Tragédia). Rio de Janeiro: Calibán, 2002.

_____. *A volta de Emanuel*. Moscou: Vagrius, 2006. (Edição russa do romance de igual título, traduzido por Natália Konstantinova e introdução de Alexei Grichin).

_____. *A volta de Emanuel*. Recife: Cia. Ed. de Pernambuco/Fundarpe. (Prêmio Osman Lins de Romance do Governo do Estado de Pernambuco, 1989. Traduzido e publicado em russo).

_____. *Brincantes do Belo Monte* (Auto). Recife: UFPE, 1994. (Prêmio Hermilo Borba Filho promovido pela UFPE e a Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), 1981).

_____. *Caldeirão*. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982. [4. ed. Calibán, 2005]. (Prêmios: José Olympio de Romance de 1981 e Nacional de Literatura MEC-INL de 1982. Traduzido e publicado em francês e espanhol).

_____. *Complainte nocturne*. L'Harmattan, Paris, 2005. (Edição francesa do romance *Caldeirão* traduzido por Gaby Kirsch e introdução de Sylvie Debs).

_____. *El rey de los bandidos*. Madrid: Verbum, 2009. (Edição espanhola de *Lampião e os meninos*. Tradução de Alfredo Pérez Alencart).

_____. *Exercício para o salto*. Rio de Janeiro: Cátedra, 1972.

_____. *Flor destruída* (Drama). São Paulo: Editora do Escritor e Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Cultura do Recife, 1976.

_____. *Franklin Távora e o seu tempo* (Biografia). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2005. Coleção Afrânio Peixoto.

_____. *Lampião e os meninos*. 3. ed. Recife: Universitária, 1990.

_____. *Medidas e circunstâncias*: Cervantes, Padre Vieira, Unamuno, Euclides e Outros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

_____. *O comedor de sonhos* (Narrativas). Rio de Janeiro: Calibán, 2007.

_____. *O monóculo & o calidoscópio*. Gilberto Freyre, escritor. Recife: Massangana, 2010.

_____. *Os anjos vingadores*. Recife: Bagaço, 1994. (Prêmio Fernando Chinaglia da União Brasileira de Escritores do Rio de Janeiro de 1981).

_____. *Os espanhóis no Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

_____. *Suplício de Frei Caneca* (Oratório Dramático). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. (Menção honrosa Prêmio de Dramaturgia do Governo de Goiás, 1977).

_____. *Teatro de Franklin Távora*. Organizado por Cláudio Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Coleção Dramaturgos do Brasil.

ANDRADE, Silvana Bento. *A residualidade na obra Caldeirão, de Claudio Aguiar*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Dissertação de mestrado, 2009.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 37. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

CARMONA, Alfonso Ortega; ALEENCART, Alfredo Pérez. (coord.). *Viento del Nordeste*. Homenaje Internacional al Escritor Cláudio Aguiar. Cátedra de Poética Fray Luis de León. Universidade Pontificia de Salamanca, Espanha, 1995.

CASTELLO, José Aderaldo. *A literatura brasileira: origens e unidade*. Vol. II. São Paulo: EDUSP, 1999.

CLÁUDIO Aguiar, escritor. Disponível em: www.claudioaguiar.com

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Global Vol. VI, 2004.

SANTOS, Samarkandra Pereira dos. *Caldeirão, de Cláudio Aguiar: o narrador se faz memória de um povo*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Dissertação de mestrado, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=175056

A FALA DA CRIANÇA E SEUS EFEITOS NO ADULTO INTERLOCUTOR¹

Gisele de Lima (UNICAMP)
giselelima_pr@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nos estudos de aquisição da linguagem, muito tem se falado sobre a fala singular da criança, mas poucos são os trabalhos que se voltam para a condição do adulto diante dessa singularidade. Nós, neste trabalho, não deixamos de lado a fala da criança, mas nos dedicamos a observar, prioritariamente, a fala do adulto ao dialogar com ela, buscando compreender o que da fala do *infans* toca-o de forma particular e quais são os efeitos dessa fala no adulto.

Quando dizemos “fala da criança”, estamos pensando, particularmente, naquilo que é de sua própria natureza – ou seja, ser diferente em relação à fala adulta. Mas, como sabemos, essa diferença não chega a ser empecilho na relação do adulto com a criança, pois como afirma De Lemos (2006, p. 23): “[...] apesar da heterogeneidade e imprevisibilidade da fala da criança do ponto de vista lingüístico, falantes dirigem-se a ela e a interpretam como um falante de sua língua.”

O reconhecimento que tem o adulto de que a criança, ainda que não fale, virá a fazê-lo faz com que ele interprete e signifique até mesmo os balbucios da criança. Um exemplo bastante esclarecedor desse movimento do adulto é apresentado por Figueira numa seção de um artigo de 2006, em que é justamente a interpretação da fala da criança pelo adulto que está em jogo. Segue o episódio:

¹ Este trabalho é parte de minha dissertação de mestrado defendida em dezembro de 2009, pelo Instituto de Estudos da Linguagem – IEL.

EPISÓDIO (A)

(Ao ver a mãe se dirigir para o banheiro, J. começa a levantar a blusa.)

J – Mamãe, bain!(1)

M – Cê já tomou banho, Ju.(1)

J – Bebel. Bain.(2)

M- É, Bebel já deu banho em você.(2)

J – Bebel bain. Mamãe
bain.(3)

M – É, Bebel já deu banho em você.

Agora é a mamãe que toma banho.(3)

(Quando a mãe termina de tomar seu banho, J. diz)

J – Eu bain.

Eu bain. (4)

M – Não, você já tomou. (4)

(Diário – J. – 1;9.20)

O episódio deixa bem claro, no terceiro turno, a posição “confortável” da mãe em atribuir um sentido ao enunciado da criança, ainda que não tenha sido propriamente esse o sentido do que a criança estava dizendo. Observando o diálogo com olhos de investigador, percebemos que o enunciado, no terceiro turno de J., poderia até ser interpretado como: “Bebel toma (tomou) banho.”, por exemplo; mas a mãe, interpreta a fala da criança de outro modo. É ela quem confere forma ao enunciado (“É, Bebel já deu banho em você. Agora é a mamãe que toma banho.”). O episódio evidencia a naturalidade com que o adulto encara falas por vezes tão vagas, do ponto de vista gramatical, e as coloca dentro de um quadro de interpretação.

Quanto à análise feita por Figueira (2006), a conclusão a que ela chega é de que:

[...] nessa altura da produção lingüística da criança, é o adulto que dá sustentação ao diálogo, conferindo uma estruturação gramatical, semântica ao enunciado dela. De fato, suas enunciações, ainda destituídas de palavras de relação, deixam ao adulto a posição de intérprete, cabendo à criança a posição de interpretada. (FIGUEIRA, 2006, p. 113)

Nessa mesma direção, sobre a relação do adulto com a fala da criança, não poderia deixar de citar os trabalhos de Pereira de Castro sobre *interpretação*. De acordo com a autora, o movimento interpretativo se dá na tensão entre *identificação* e *estranhamento*. Identificação porque a mãe reconhece na fala da criança uma língua que também é a sua. E estranhamento gerado por aquilo de insólito que a fala da criança deixa ver. Como pontua a autora, não se trata de um

juízo do que é certo ou errado, mas de um “falante que [...] está *sob os efeitos da fala da criança*.” (PEREIRA DE CASTRO, 1998, p. 83 – grifo nosso).

Nesse sentido, as perguntas que nos fazemos são: O que de fato, da fala da criança, causa estranhamento ao adulto? Que construções, ainda que insólitas, revelam uma materialidade possível e, portanto, um reconhecimento da sua língua na criança? Dito de outra forma, Que efeitos a fala da criança promove no adulto e a que posições ele é lançado por conta desses efeitos?

Para responder a essas perguntas recorreremos aos dados de duas crianças – A. e R. – com idade entre dois e quatro anos. Esses dados, hoje disponíveis no acervo de Aquisição da linguagem do CE-DAE/IEL, foram colhidos pelas próprias mães das crianças, através de gravações semanais, de cerca de 30 minutos, em contexto natural de interação. O fato de adotarmos os dados de duas crianças deveu-se, num primeiro momento, a nossa intenção em observar se haveria alguma diferença na forma como as mães se dirigiam a elas, quando da produção de formas divergentes. No entanto isso não se confirmou, não observamos nenhuma diferença significativa nesse sentido. Destacamos que os dados apresentados neste trabalho são um pequeno recorte daqueles colhidos no desenvolvimento da pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

O material colhido por nós foi suficientemente farto para conduzir à análise que logo de início nos mostrou que à mesma imprevisibilidade a que está sujeita a fala da criança, de onde podem surgir os mais insólitos enunciados, também está sujeito o adulto na relação com essa fala. Com isso fomos levados a discordar de autores como Ochs e Schieffelin (1997) quando tratam da relação do adulto com o erro da criança a partir da ideia de “atitude”, afirmando que diante do erro, o adulto seguiria sempre 3 “estratégias”:

(1) ignorar o enunciado; (2) indicar à criança que o enunciado não está claro (p.ex., alegando não compreensão, induzindo a criança a repetir o enunciado, caçoando da criança por não ser clara); (3) apresentar à criança uma possível compreensão ou reformulação do enunciado (ou seja, conjecturar) (OCHS e SCHIEFFELIN, 1997, p.75).

Discordamos desses autores, porque isso leva a supor que há praticamente um esquema a que o adulto sempre seguirá frente ao erro da criança, e escapa dessa visão a noção de imprevisibilidade e naturalidade que estão presentes na relação do adulto com a criança.

Pois bem, ainda durante a busca do *corpus* pudemos perceber que alguns erros levavam à correção pelo adulto e, outros, não e, mais, algumas vezes, a própria correção poderia se dar de maneiras distintas. Isso nos levou à formulação de que havia diferentes posicionamentos do adulto diante do erro da criança o que, por sua vez, trouxe a necessidade de dividirmos os dados em duas classes distintas: “Quando a forma divergente é objeto de correção” e “Quando a forma divergente não é objeto de correção”.

QUANDO O ADULTO CORRIGE

Na primeira divisão, onde agrupamos os episódios em que se verifica a correção, percebemos que esta não ocorre de uma única forma. Há episódios em que a correção é feita de forma categórica, por meio da estrutura: “Não é x, é y”. Estrutura que, como definiu Figueira (2001), constitui a réplica. Já em outros episódios nota-se uma correção mais sutil, pois o termo dito “errado” pela criança é retomado pelo adulto, porém da forma eleita correta.

As correções categóricas, realizadas por meio de réplicas, nos dão a vantagem de se poder afirmar com certeza que determinada produção da criança foi tomada como erro pelo adulto, já que na réplica fica evidente o “descarte” que se faz de um determinado signo para ser substituído por outro que o falante julgue mais adequado, neste caso ambos os termos – o substituído e o que vem a substituir – configuram-se como signos autonímicos². Como diz Figueira, a réplica põe em evidência a não convergência entre as falas do adulto e da criança. O episódio 1 é esclarecedor nesse sentido:

² Por falta de espaço, não iremos tratar, aqui, do signo autonímico, mas remetemos o leitor a Figueira (2001a; 2001b) e Rey-Debove (1997), para um aprofundamento do tema.

EPISÓDIO 1

R – Agola vamo contá piano.

M – Vamo o quê?

R – Agola com/ hã, hã, hã agola cê vai contá piano.

M – Contar não, tocar.

R – Eu vou tocá piano.

M – Xilofone.

R – Vamo tilá o piano.

M – Vamo. Cuidado, senão quebra o xilofone. Não é piano, é xilofone.

(Raquel -2;03.28)

Nesse episódio o que observamos é que o erro da criança se dá pela não convergência entre o nome e a coisa nomeada, ou melhor, a palavra dita por ela serve, na verdade, para nomear outra coisa. Nesse ponto pudemos notar uma regularidade na correção do adulto, pois sempre que a criança produzia um erro dessa natureza, a mãe corrigia por meio de uma réplica, de modo que “fornecia” à criança a palavra adequada.

Outra regularidade, ainda, se deu quando se tratava de um jogo de nomeações instaurado pelo adulto. Nesses casos, o adulto é colocado na posição de quem ensina algo para a criança, por isso está pronto a corrigir, de modo a aproximar a fala da criança à sua fala, como notamos no episódio 2:

EPISÓDIO 2

(A mãe segura uma agulha de costura)

A – Mim dá esse aí.

M – Esse aí o quê? Como é que chama isso? Fala pra mamãe.

A – Finete, mas mim dá.

M – Não é “finete”, não, bem, é “agulha”.
(Anamaria - 3;6.6)

Aqui vemos como a forma do que a criança diz é que o menos importa ao adulto, tanto que a mãe apropria-se do vocábulo da mesma forma como aparece na fala da criança (“finete”). A correção recai, aqui, sobre o conteúdo do que foi dito. *Agulha* e *alfinete* são objetos de aparência e função distintas, portanto quando a mãe solicita

à criança que nomeie o objeto, a troca de um pelo outro desqualifica a resposta. Esse dado nos leva à afirmação de Slobin (1980), ao citar Brown (1969), de que os pais preocupam-se pouco com a forma do que diz a criança em detrimento do conteúdo. Nossos dados permitiram que fôssemos um pouco mais além dessa afirmação, diríamos que os pais preocupam-se com a forma quando esta afeta a compreensão do conteúdo, como observamos no episódio 3:

EPISÓDIO 3

A – Ah, liga o fedadô.

M – Liga o quê?

A – Liga o fedadô.

M – O que é “fedadô”?

A – Liga o ‘ádio.

M – Ah, tá ligado já, olha, tá vermelhinho aqui, ô, tá ligado. É “gravador”.

A – Gravador. Ah, vamo fazê comidinha?

(Anamaria - 03;02.13)

Já em relação às correções que consideramos mais sutis, temos de reconhecer que, ao contrário das correções diretas, não se pode afirmar que haja de fato uma intenção do adulto em corrigir determinada fala. Mas, por outro lado, também não se pode falar em não intervenção, pois de alguma forma há o destaque de um determinado termo, ainda que no discurso ordinário. Algumas dessas ocorrências parecem mostrar que a retomada da fala da criança pelo adulto é uma fala natural que se faz unicamente para dar sequência ao diálogo, na direção de confirmar o que foi dito antes, tal como se observa em 4.

EPISÓDIO 4

R – Ota casinha não tá aqui fola...
veza come é que tá ela, masuca.

M – O quê que machuca, a casinha?

(Raquel - 2;03.19)

Temos de considerar que essa ocorrência de erro é comum em crianças pequenas. A criança disse o que pôde ser dito por ela, e não se pode afirmar que o adulto esperava outra coisa dela.

QUANDO O ADULTO NÃO CORRIGE

Voltemo-nos agora, à classe de dados em que o adulto não intervém na fala da criança para uma correção. A partir dos nossos dados, pudemos notar pelo menos dois posicionamentos do adulto em relação ao erro: a “aceitação” do erro, ou não referência ao mesmo, com o prosseguimento normal do diálogo e, em outros momentos, a reposição da palavra tal qual dita pela criança, característica do baby talk. Este como nos esclarece Cavalcante (1999), é uma linguagem

[...] definida como aquela dirigida à criança pequena, apresentando modificações em relação à fala utilizada em circunstâncias normais. Tipicamente consiste de pequenas sentenças gramaticais, muitas repetições, simplicidade sintática, elevação de altura, entonação exagerada e grande número de perguntas e imperativos. [...] Uma outra característica desta fala é o uso de itens lexicais infantilizados ou em diminutivo como “gatinho”- para gato, “dodói” – para ferimento etc., bem como onomatopéias como au-au – para cachorro, piu-piu – para pintinho, miau – para gato, utilizados devido à palavra original ser julgada como “difícil de pronunciar” ou para reproduzir processos fonológicos correntes na fala inicial da criança. (CAVALCANTE, 1999, p. 11 – grifos da autora.)

Perguntamo-nos agora: quando a criança já dispõe de enunciados mais complexos, numa faixa entre 2 e 4 anos (idade compatível com os nossos dados), como se dá essa relação entre a criança, sujeito a se constituir falante, e adulto, sujeito de língua já constituído, mais que isso, futuro da fala da criança? Estudar a fala do adulto dirigida à criança, em seus primeiros anos de vida, leva-nos a algumas indagações que interessam a quem deseje conhecer um pouco mais a respeito deste universo de interação: que efeitos a fala da criança promove no adulto? O que leva o adulto ora a corrigir a fala da criança e ora a aceitar os “erros” e até se apropriar de expressões tais como ditas pela criança? As análises apresentadas a seguir buscam responder a esses questionamentos.

Quanto àquilo que leva o adulto a não corrigir, nossos dados mostraram não ser possível fazer nenhuma afirmação categórica. O que pudemos observar é que há, da parte do adulto, um entendimento de que em determinada idade alguns erros são previsíveis, como acontece com algumas sequências fônicas, como *tr*, *gr*, *pr*, as quais crianças muito pequenas não são ainda capazes de produzir. Note-se no episódio 5 como a mãe não questiona a forma como R. diz “gravador”:

EPISÓDIO 5

R – Vamo.	M – Vamo lá pra sala?
R – Vamo levá o davadoi?	M – Brincá com seu brinquedo?
	M – Vamo.
(Raquel – 2;00.5)	

Em relação à apropriação do “erro” da criança pelo adulto, chamou-nos a atenção, especialmente, a inclusão de certos vocábulos ao que chamamos (por empréstimo de Albano (1990)) “anedotário familiar”. Como observamos nos episódios 6 e 7:

EPISÓDIO 6

A- ‘xo vê um gogocinho. Ah!	M- Gogocinho!
(Anamaria - 3;2.7)	

EPISÓDIO 7

A – Tira esse gogócio?	M – Que que é isso? Esse gogócio? Ih... tá acabando o disco.
A – Cabou!	
(Anamaria - 3;2.20)	

Diante disso nos perguntamos: O que faz com que determinadas palavras não cheguem a adquirir estatuto de erro e, muito pelo contrário, sejam incorporadas à fala adulta? Talvez o tom “exótico” que elas possam ter ou a relação que se possa fazer com outras palavras... É impossível dizer. Episódios como esses mostram que o efeito que a fala da criança promove no adulto é o de identificação, de aceitar a fala da criança como possível, mesmo sendo divergente da sua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos episódios em que recorre ao *baby talk*, especificamente, o que notamos é a total identificação da mãe com a fala da criança, a ponto de aproximar a sua fala à da criança. A posição na qual o adulto é posto, aqui, é a de assemelhamento, de reconhecimento de uma fala como possível.

Quanto à correção, ainda que tenhamos observado, sim, algumas regularidades naquilo que leva à correção, temos de dizer que há algo nessa relação adulto-criança, e entre sujeito e língua, que escapa à categorização, há algo que não pode ser medido nem previsto, isso nos leva a concluir que o imprevisível pode se fazer presente a qualquer instante.

O adulto está sob os efeitos da fala da criança e essa fala pode lançá-lo na posição daquele que tem um saber que a criança ainda não tem e, estando nessa posição, ele corrige. A correção é, portanto, uma das diferentes posições que a fala da criança impõe ao adulto, é uma forma de aproximar essa fala à sua própria fala. E isso nada mais é do que *interpretação*. É do estranhamento que determinada produção causa no adulto, da “escuta” de uma diferença, que emerge a correção. Dito isso, concluímos que está em jogo, na correção, tanto uma negação – que pode ser formulada como um distanciamento – quanto uma aproximação, pois, ao corrigir, o adulto nega a produção da criança, distanciando-se dela (no sentido de que marca a diferença), mas, ao fazê-lo, busca a aproximação da mesma.

Tornamos a dizer que o adulto está sob os efeitos da fala da criança, e essa fala leva o adulto a diferentes posições, que, ora pode ser a daquele que marca a assimetria entre uma fala e outra, pela correção, ora é a de quem aceita e até apropria-se da forma divergente, o que até leva a ilusão momentânea da simetria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, E. C. *Da fala à linguagem*: tocando de ouvido. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CAVALCANTE, M. C. B. *Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê*. 1999, 240 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

De LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DE VITTO & ARANTES (orgs.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006, p. 21-32.

FIGUEIRA, R. A. La propriété réflexive du langage dans le parler de l'enfant: quelques aspects pragmatiques et discursifs. *Pragmatics in 2000 selected papers from the 7th International Pragmatics Conference*. [S.I.], v 2, p. 207-221, 2001b.

LEMOS, M. T. G. de. *A língua que me falta* – Uma análise dos estudos em Aquisição de Linguagem. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

OCHS, E. E.; SCHIEFFELIN, B. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (orgs.). *Compêndio da linguagem da criança*. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 69-84.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: JUNQUEIRA FILHO, L. C. U. (org.). *Silêncios e luzes: Sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. *Letras de hoje*, Porto Alegre. v. 33, n. 2, p.81-87, 1998.

SLOBIN, D. I. *Psicolinguística*. Tradução Rossine S. Fernandes. São Paulo: Ed. Nacional; Ed da Universidade de São Paulo, 1980.

CRÍTICA TEXTUAL NO GAY PARADISE

Arivaldo Sacramento de Souza (UFBA)

arisacramento@gmail.com

Em *A Maldição do Manuscrito Autógrafo*, Luís Fagundes Duarte textualiza uma angústia que foi vivida por muitos que assistiram o processo de transformação da Crítica Textual, quando da apropriação do novo objeto na modernidade: o manuscrito autógrafo. Vale observar:

[a] *crítica filológica tradicional* tem encarado o manuscrito literário moderno numa perspectiva que poderíamos classificar como *teleológica* [...]: para ele todo o trabalho de gênese de uma obra, documentado nos respectivos manuscritos, tende fatal e inexoravelmente para um fim pré-determinado, que é o texto acabado, e por isso, entende que todos os manuscritos deixados inacabados pelo seu autor terão de ser submetidos a um trabalho de acabamento, dando-se-lhe como modelo outras obras, acabadas, do mesmo autor. [...] o editor de manuscritos literários inacabados – e por muito que isso me doa, entre eles acabarei sempre por me incluir – olha para o seu objeto de trabalho como um texto virtual: *pensa* que o autor pretendia ao iniciar a escrita, atingir plenamente um determinado objetivo, *descobre* os momentos e os lugares em que ele o conseguiu de facto, e *controla*, modificando-os, aqueles em que falhou, Resta-lhe admitir que, tal como há rios que afinal nunca chegam ao mar, também há manuscritos que nunca terão acabamento, podendo assim o editor *corrigir* a sua estratégia de abordagem do manuscrito – e deixá-lo viver na turbulência que final algum jamais domará. (DUARTE, 1995, p. 12, grifo do autor)

O problema era, basicamente, como usar os métodos da Crítica Textual Tradicional (*recensio, collatio, emendatio, constitutio textus*) para trabalhar com situações textuais que extrapolavam os limites do método de edição? A autoria, desse modo, instaurou uma demanda para a agenda da Crítica Textual.

Esse desafio epistemológico reordenou a Crítica Textual em duas vertentes: a Tradicional, preocupada com o resgate do *manuscrito ausente*; e a Moderna, obrigada a (re)estabelecer o texto da *vontade última do autor*. Entretanto, isso tudo não livrou a Crítica Textual dos questionamentos provocados pela crise do paradigma da ciência positivista, seio oitocentista a partir do qual se desenvolveu a vertente disciplinar da Crítica Textual.

O principal desconforto decorrente dessa crise é em relação ao “estabelecimento de texto”, isto é, a restituição do original ou do texto autoral. Originalidade e autoria são conceitos que se apóiam num ideal da metafísica tradicional, são discursos ficcionais elaborados para privilegiar leituras comprometidas e transformá-las em naturais, reais, estáticas. A busca pela origem jamais será possível, tampouco a restituição da “vontade última” do autor, já que todo o processo de constituição textual é permeado pela subjetividade do pesquisador, bem como pelas intempéries sócio-culturais nas quais o sujeito e o objeto, simultânea e interativamente, estão imersos.

Para entender melhor esse processo, é preciso compreender que a atividade editorial é um espaço por meio do qual sujeito e objeto (texto) interagem, mesmo quando isso não é admitido. Muitos filólogos acreditam ter fórmulas e procedimentos apriorísticos para o tratamento de certa massa documental, isto é, como afirma Caetano Veloso em *Livros*, uma forma de criar os textos, “[d]omá-los, cultivá-los em aquários,/em estantes, gaiolas, em fogueiras [...]”. Enfim, de apossar-se dele para formalizar uma estátua textual, morada do significado transcendental.

Nessa abordagem ficam comprometidos todos os processos de produção de sentido da história de um texto, de sua transmissão, circulação, usos e atualização temporal. Para se der a dimensão disso, é preciso entender o papel dos mediadores textuais no processo de construção do sentido. Chartier (2002, p. 61), em seus *Desafios da escrita*, afirma que:

[a] questão essencial que [...] deve ser colocada por qualquer história do livro, da edição e da leitura é a do processo pelo qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e lêem. [...] é preciso lembrar que as formas que permitem sua [do texto] leitura, sua audição ou sua visão participam da construção de seus significados. [...]

A edição crítica de um texto, enquanto promessa de texto original ou representativo do ânimo autoral, dito dessa forma, não passariam de caricaturas forjadas pelo rigor matemático colacionado numa edição de caráter compósito.

Com isso, não se pretende afirmar que a edição crítica não serve mais, pois, se assim fosse, seria valer-se dos métodos cartesia-

nos, fundados na oposição binária, conforme a qual uma postura editorial seria radicalmente contra a outra, um ringue de batalha entre edições conservadores e críticas, com seus respectivos egocentrismos acadêmicos. O fato é: faz-se necessário pensar a proposta de edição compósita como uma leitura do editor (filólogo é claro), como se o processo de edição oportunizassem sujeito-e-objeto na construção do sentido textual. O editor, portanto, está, nessa conjuntura, emancipado.

Conforme David Kastan (2001), lido aqui numa paráfrase de Chartier (2009, p. 41, grifo nosso), há duas vertentes editoriais na crítica textual: uma perspectiva platônica “[...] segundo a qual uma obra transcende todas as suas possíveis encarnações materiais [...]” e outra:

[...] *pragmática*, a que afirma que nenhum texto existe fora das materialidades que lhe dão para ler e escutar. Essa percepção contraditória dos textos divide tanto a crítica literária como a prática editorial, opondo aqueles que têm a necessidade de encontrar o texto tal como o autor o redigiu, imaginou, desejou, sanando as feridas que lhe infligiram a transmissão manuscrita ou a composição tipográfica, *àqueles para quem as múltiplas formas textuais em que uma obra foi publicada constituem diferentes estados históricos, que devem ser respeitados, editados e compreendidos em sua diversidade irreduzível* (CHARTIER, 2009, p. 41, grifo nosso).

Tal processo dá um novo papel ao filólogo: a construção de uma unidade textual a partir da diversidade de testemunhos. Da angústia pela reconstrução do texto original ou autoral passa-se à construção dum texto provisório, gestado a partir de um sujeito que precisa evidenciar as marcas editoriais do processo. Trata-se de um editor crítico “fora do armário” e que não precisa buscar a estratégia do autor como “presença” (DERRIDA, 1991) ou a origem como lugar de verdade inicial.

Porém, as diretrizes que surgiram frente às críticas contemporâneas ao fazer filológico tradicional não implicam a configuração de um novo modelo para a práxis filológica; mas, sim, a impossibilidade de um modelo universal, que possa ser uma estrutura uniforme para todas as tradições textuais. É a impossibilidade do modelo. Assim, cada projeto de edição precisa ser planejado para objetivos específicos, conforme o estudo que se pretende fazer. Não se pode advogar a edição A ou B como melhor ou pior, uma vez que é a neces-

sidade do pesquisador que proporcionará a elaboração de um aparato metodológico para abordar a complexidade textual tomada como objeto.

Diante disso, uma das vertentes de estudo filológico utilizada na tese *A homossexualidade (en)cenada: estudos filológicos de textos teatrais censurados durante a Ditadura Militar na Bahia* é a edição sinóptica-crítica. Nessa edição, perante a diversidade de textos irmanados, justapõem-se os testemunhos lado a lado, para então, empreender uma leitura que se valha da riqueza da diversidade e diferença dos textos. Na contramão da edição crítica, que privilegia a semelhança – a busca pela higiene das diferenças –, a edição sinótico-crítica permite inscrever uma leitura no devir textual. Avista-se, fragmentada e parcialmente, um processo textual dinâmico através de suportes que preservam marcas históricas de labor escriptográfico.

Assim, o objetivo da pesquisa é compreender a representação da homossexualidade em tempos ditatoriais, observar as negociações e conflitos vividos em torno da questão em tempos ditatoriais. O que permite um olhar que não seja massificado é a leitura dos testemunhos das peças teatrais veiculada pela edição sinóptica, que não reduz a complexidade das movências textuais. Daí, esboça-se a pesquisa a partir de dois pólos, obviamente, nada binários: (i) o estudo de representação da homossexualidade produzido por via da (ii) crítica filológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução Fulvia L. M. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.
- DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- DUARTE, Luís Fagundes. *A maldição do manuscrito autógrafo*. Lisboa: [s.n.], 1995.
- PÉREZ PRIEGO, Miguel Angelo. *La edición de textos*. Madrid: Editorial Síntesis, 1997.

INTERLOCUÇÃO EM ESPAÇOS VIRTUAIS E RECONFIGURAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE AUTOR E LEITOR

Márcia de Souza Luz-Freitas (Unifei)
marcialf@unifei.edu.br

1. Introdução

Vários gêneros textuais têm surgido a partir dos recursos tecnológicos e da diversidade de mídias da atualidade. Apresentam-se, neste artigo, reflexões surgidas no desenvolvimento de pesquisa sobre produção textual em ambientes virtuais¹, trazendo à tona as indagações que o objeto tem suscitado. Há que se destacar que a temática é ainda recente e há grande dinamismo no tocante ao objeto de estudo que se delinea.

Há, no espaço virtual, peculiaridades específicas no tocante a autor e leitor, cujos papéis se entrelaçam e se confundem pela facilidade dos processos de adição, alteração e edição de um texto. O aspecto principal, ora discutido, recai justamente sobre as formas de interlocução nesse espaço e, em consequência destas, sobre a relação que se estabelece entre autor e leitor. Para tanto e, considerando a especificidade dos gêneros textuais que circulam em meio eletrônico, busca-se suporte nas teorias sociointeracionistas que amparam os estudos linguísticos e nas teorias do hipertexto.

O objetivo, neste trabalho, é analisar o conceito de autoria que se configura na interlocução virtual e o papel do leitor, como construtor ativo de significados, que reorganiza e reescreve o texto, produzindo novo texto, ou seja, tornando-se também autor.

Para essa análise, na qual se trabalhou com um *corpus* constituído de publicações virtuais em *blogs*, funcionando estes como fer-

¹ Linha de pesquisa "Educação a distância: possibilidades e limites", do Grupo de Ensino e Pesquisa em Humanas da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI:
<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhelinha.jsp?grupo=05917081AMW3CO&seqlinha=4>

ramenta tecnológica e suporte textual, partiu-se dos seguintes pressupostos:

- a) O texto eletrônico demanda, para a produção de sentidos, uma nova concepção de autoria.
- b) A possibilidade de uma autoria coletiva resultante dessa interlocução redesenha as relações entre locutor e alocutário.

2. A relação autor-leitor em espaços virtuais

A noção de autoria que se construiu após a revolução tecnológica da escrita e anteriormente à era cibernética faz do autor de um texto escrito não só escritor, mas também aquele “cujo nome dá identidade e autoridade ao texto” (SOARES, 2007, p. 25).

O conceito de autor é, por esse ângulo, repleto de significação de poder, pois confere prestígio ao indivíduo-escritor (FOUCAULT, 1979, *apud* SOARES, 2007, p. 25). Em relação ao texto literário, por exemplo, forma-se uma aura em torno da figura do autor, como indivíduo talentoso, criativo, que se destaca dos demais.

Entretanto, os estudos sobre o discurso têm contribuído para a desmistificação da figura do autor ao questionar sua posição como sujeito daquilo que diz Bakhtin (1981, p. 3), em *Problemas da poética de Dostoiévski*, ao introduzir o conceito de polifonia diz: “é como se o romance contasse com vários autores, cada qual apresentando a sua visão do mundo (...) resultado da expressão de diversos indivíduos autônomos e livres em relação ao autor”.

A comunicação é, segundo Bakhtin (2004, p. 123), um processo interativo que vai além da transmissão de informações. É o fenômeno social da interação verbal – a enunciação – que constitui a verdadeira substância da língua. O sujeito constitui o seu discurso, no movimento de interação social, por meio da apropriação e da significação de palavras alheias, que, simultaneamente, geram réplicas ao dizer do outro e, na sequência, mobilizam o discurso desse outro. Assim, a noção de interação verbal decorre do

efeito de sentidos originado pela sequência verbal, pela situação, pelo contexto histórico social, pelas condições de produção e também pelos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores. Ou seja, além dos aspectos linguísti-

cos as condições de produção do discurso são definitivas para compô-lo (SOERENSEN, 2009, p. 4).

Ao se conceber o texto como uma unidade maior fundamentada na interação, pode-se afirmar que seu sentido é construído dentro dessa interação, em que locutor e interlocutor têm papel ativo na produção de sentidos.

Benveniste (1989), em seus estudos sobre a enunciação, destaca que a descrição de enunciados por si só não chega a configurar o discurso. As condições de emprego das formas não são idênticas às condições de emprego da língua. O discurso é a língua assumida pelo homem que fala. “Somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens” (BENVENISTE, 1989, p. 63). O discurso é, portanto, um ato social, que prenuncia uma interação. Um ato de linguagem não pode ter como foco apenas o locutor, mas a interação entre locutor e alocutário.

Se a invenção de Gutemberg, no século XV, conforme relata Soares (2007) é fator decisivo para a relevância dada ao autor, o surgimento da internet vem a ser fator decisivo para a ruptura desse paradigma.

A tipografia móvel, ao possibilitar a produção em maior escala de materiais escritos, dá visibilidade ao escritor, que deixa de ser anônimo ou coletivo, e passa a ter seu nome associado ao nome da obra – solidifica-se, aos poucos, o conceito de propriedade e de direitos autorais. As tecnologias da era eletrônica têm gerado questionamentos sobre a propriedade e os direitos autorais de uma obra. Na realidade, a sociedade da informação, ao favorecer o acesso, de certa forma, rompe o elo que se criou entre autor e obra. É possível (e, em alguns casos, aceitável) apropriar-se da informação, independentemente de quem a “publicou”.

Chartier (2003) considera o salto para o suporte eletrônico a mais radical transformação na técnica de produção e reprodução de textos e na forma como são disponibilizados. A tecnologia altera substancialmente a relação entre o leitor e o material escrito e o modo de significação. Em gêneros textuais característicos do meio eletrônico, o processo de interação torna inconcebível que ainda se possa pensar o autor como um locutor que exprime seu pensamento e transmite informações, pois “a instância pertinente em matéria de

discurso não será mais o enunciador, mas o par formado pelo locutor e pelo interlocutor, o enunciador e seu coenunciador” (MAINGUE-NEAU, 1996, p. 19).

É importante salientar que, nesse processo interacional, o leitor de um texto disponível em ambiente virtual se torna um leitor participativo, mais presente, ou, para usar a nomenclatura de Maingueneau (1996, p. 37), um leitor cooperativo. Esse novo leitor contribui para a diluição da relevância do autor.

Considera-se, para a interlocução em espaços virtuais, a posição de Costa (2010, p. 4):

Pode-se falar em dois tipos de comportamento/ desempenho de recepção e/ou produção discursivas. Na recepção (leitura), o usuário-navegador escolhe os *links* que quer numa página da *web* e faz seu caminho de leitor (...). Na recepção e/ou produção, o usuário é ao mesmo tempo leitor e produtor de textos e pode colaborar *on line*, adicionando comentários, introduzindo um vídeo ou um áudio, fazendo sugestões, re-elaborando os textos, entre outras ações.

O redesenho das relações entre o novo autor e o novo leitor exigidos pelo ambiente cibernético sugere a possibilidade de uma autoria coletiva, em que ambos, como produtores de sentidos nesse espaço, reorganizam e reescrevem um texto que está aberto por meio da dinâmica que permite ao alocutário (leitor) tornar-se locutor (autor) a cada interlocução.

O perfil desse último usuário corrobora a noção de uma autoria coletiva no *blog*, que configura a interlocução e redesenha as relações entre locutor e alocutário. O *blog* apresenta, assim, uma peculiaridade específica no tocante a autor e leitor, cujos papéis se entrelaçam e se confundem.

3. Produção textual e interlocução nos blogs

A palavra *blog* origina-se da abreviação de *weblog*, composto cujo primeiro elemento, *web* (tecido, teia), designa o ambiente de *internet* e cujo segundo elemento, *log*, significa diário de bordo. A palavra é usada para denominar uma espécie de ambiente do mundo virtual que permite a seus usuários inserir conteúdos na internet e interagir com outros internautas. A interação observada nesse ambiente

se faz principalmente na inserção de comentários que geram um ir e vir de turnos de interlocução, gerenciados pelo proprietário do *blog* (COSTA, 2009).

Concebido como uma alternativa popular para a publicação de textos *online*, o *blog*, surgido em agosto de 1999, com a utilização do *software* Blogger, tornou-se uma ferramenta de grande sucesso, por dispensar conhecimento especializado em computação, além de facilitar as atividades de edição, atualização, divulgação e organização dos textos e permitir a convivência, num mesmo ambiente, de textos escritos, imagens e som (Figura 1).



Figura 1 – Página inicial de Blog

Destaca-se, apesar dessa multiplicidade semiótica, que, para Marcuschi e Xavier (2004, p. 15), “a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita”. Ora, sendo o *blog* um ambiente específico da internet, pode-se considerá-lo, sob esse prisma, fundamentalmente baseado na escrita.

Uma primeira discussão que se estabelece em relação a esse espaço virtual é se ele deveria ser visto como ferramenta tecnológica, como suporte ou como gênero textual (COSTA, 2009; MARCUSCHI, 2003). Uma vez que os proprietários de *blogs* têm diferentes intenções ao criá-los, estes podem veicular grande variedade de textos – de um *blog* para outro ou ainda “dentro” de um mesmo *blog* (os *gadgets*). Dessa forma, se for visto como gênero textual, este se faria a partir de um processo de hibridismo. Perceber o *blog* como ferramenta seria conceber um processo bem parecido já que há, para ele, uma série de ferramentas que lhe acrescentam outras funcionalidades (os *widgets*). Prefere-se, nesse primeiro momento, considerá-lo, a partir da própria ideia de espaço virtual, como suporte textual, amparando-se tal categorização na definição de Marcuschi (2003, p. 7):

Suporte textual tem a ver centralmente com a ideia de um portador do texto, mas não no sentido de um meio de transporte ou veículo, nem como um suporte estático e sim como um *locus* no qual o texto se fixa e que tem repercussão sobre o gênero que suporta.

Outra questão que toma corpo é a similitude entre as características do ciberespaço e o fenômeno da transtextualidade. Os estudos sobre hipertexto têm ganhado notoriedade dentre vários campos de estudo, principalmente em decorrência da popularidade do acesso à *internet*. A significação do termo está presa à metáfora da rede, já delineada por Foucault, em sua obra *Arqueologia do saber*, publicada em 1969.

O hipertexto é, conforme descreve Genette (1982), apenas uma manifestação dentre os cinco tipos de transtextualidade:

- a) intertextualidade – uma das formas mais visíveis e, talvez por isso, a mais explorada nas análises textuais, compreende as referências, as citações e as alusões que se fazem acerca de um texto em outro;
- b) paratextualidade – diz respeito aos textos, de certa forma complementares, que acompanham um texto principal, como por exemplo, prefácio e notas de rodapé;
- c) metatextualidade – engloba-se nesse conceito a existência de textos que surgem como comentários de um texto anterior;

- d) arquitekstualidade – aborda o texto em relação ao estatuto a que pertence, que permite sua classificação;
- e) hipertextualidade – abrange as relações que unem um texto a outro (hipertexto e hipotexto – daí os *links* na *internet*, que popularizaram o conceito de hipertexto).

A interação pressuposta no ambiente virtual exige de autor e leitor o domínio dos percursos transtextuais. Ceia (2005), no entanto, adverte quanto a uma diferença entre o conceito de hipertexto genético, no qual se percebe um apagamento premeditado de um texto por outro, e o conceito eletrônico de hipertexto, que pressupõe o diálogo intertextual sem que haja alguma absorção.

Segundo Ceia (*idem*),

O autor de um hipertexto não mais pode colocar-se numa posição de onisciência sobre o texto, ao contrário do autor tradicional que controla (ou cria personagens que controlam) de alguma forma o sentido da leitura e os passos lineares do leitor. O autor de um hipertexto não pode começar nem acabar a sua obra, pois esses limites, pela sua natureza dinâmica, estão sempre entreabertos à criatividade literária do leitor e à sua competência tecnológica também. A onisciência hipertextual é agora uma experiência coletiva e ilimitada, nunca se podendo fechar a si própria num único sentido.

Faz-se preciso salientar que o proprietário do blog assume os papéis de autor e leitor e, além destes, o papel de administrador do ambiente virtual que criou. É ele o responsável por, entre outras ações, vincular à página eletrônica e nela distribuir os *gadgets* e *widgets* (paratextos?). Essas ações são guiadas não só pelo estilo do proprietário, mas também pela busca de uma interface amigável e que agrade esteticamente ao interlocutor.

Há basicamente dois pontos-chave no percurso de uma postagem (cada entrada de texto registrada no ambiente e organizada em ordem cronológica preferencialmente inversa) em um *blog*. O primeiro deles é justamente a inserção do novo *post*, o texto principal (hipertexto?). A partir de sua publicação, abre-se espaço para a recepção de comentários (metatextos?), por meio de um *link* (hipotexto?). Pode-se, a partir dessas relações, questionar se o *blog* seria mesmo suporte.

O ambiente permite que se alterem os nomes “Postagem” e “Comentários”. Assim, encontram-se personalizações tais como as reproduzidas a seguir:

Foguete lançado por Márcio Ezequiel 0 Rojões. Lance o seu aqui!!

Fonte: <http://marcioezequiel.blogspot.com>

Rabisco de Ricardo Novais em 22.8.10 0 Opiniões & Releituras.

Fonte: <http://blogdoricardonovais.blogspot.com>

Projetado por Camila ♥ 0 Andarilhos

Fonte: <http://caminhosdecamila.blogspot.com>

Ao inserir seu comentário, o leitor do texto publicado é visto como um construtor ativo de significados, que produz, reorganiza e reescreve o texto, ou seja, torna-se também autor (Figuras 2 e 3).

The image shows a screenshot of a blog's comment section. At the top, there is a blue decorative wave. Below it, a comment from [Tatiana Moura] [tatisalmo23@yahoo.com.br] is displayed, dated 17/10/2006 15:42. The comment text is: "Texto enriquecedor. Apenas uma sugestão: teria como aumentar a letra? Parabéns a equipe...". Below the comment, there is a form titled "Deixe seu comentário" with fields for "Nome", "E-mail", "Site/Blog", and "Comentário:". A blue callout bubble with the text "Leitor ativo (editor)" points to the comment area.

Fonte: LUZ-FREITAS, 2009

Figura 2 – Exemplo de leitor-editor-colaborador

Paulo Laurindo disse...

Belo exercício de discurso livre e desobediente. Só não gostei mais

pq no final me privaste da cocriação a que me tinhas permitido.
11 de junho de 2010 17:40.

Márcia Luz disse...

Vai se entender esse inconsciente que não nos permite completamente livres e desobedientes. A verdade é que buscamos amarras. Mas... vá além da cocriação, até onde suas próprias amarras o detiverem... Obrigada, Paulo Laurindo!

11 de junho de 2010 17:51

Fonte: <http://marcialuzmg.blogspot.com/2010/06/um-exercicio.html>

Figura 3: Exemplo de leitor ativo

O *link* comentários é, portanto, mais que um convite ao leitor-autor, um elemento estruturador desse novo texto eletrônico, um entretecer de textos, resultante de contextos situacionais distintos que se unem de forma não linear e que proporcionam uma interação bem maior que aquela existente na tradicional relação autor-leitor. O texto está continuamente aberto por meio dessa dinâmica que faz da criação textual um processo de infinitas interligações.

4. Conclusão

A análise do *corpus* permite concluir que o entretecer de textos que dá estrutura ao texto eletrônico pode proporcionar uma interação bem diferente daquela observada na relação tradicional autor-leitor. É perceptível a importância do leitor no processo de atribuição de sentido à obra e, mais que isso, é notória a fusão dos papéis de receptor e produtor de textos que caracteriza esse novo leitor.

É claro, cabem aqui algumas indagações que levam à necessidade de continuar a pesquisa ora iniciada. Formulam-se aquelas que se fazem mais prementes: Teria o blog ora a classificação de suporte ora de gênero textual? Pode-se atribuir ao blog, enquanto ambiente virtual/suporte, a reconfiguração dos papéis de autor-leitor? Essa reconfiguração poderia ter lugar também em outros suportes ou, talvez até, em determinados gêneros textuais?

O tema é instigador e merecedor de análises pormenorizadas que venham a colaborar com a pesquisa mais ampla em que ele se insere.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia de linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

_____. *Problemas de linguística geral II*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.

CEIA, Carlos. Hipertexto. In: CEIA, Carlos (coord.). *E-Dicionário de termos literários*. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/P/posmodernismo.htm>. Acesso em 20/03/2009.

CHARTIER, Roger. *Formas e sentido, cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Produção e recepção de gêneros de texto do/no discurso ciber-cultural. *Revista Eutomia*. Ano III, V. 1, Julho/2010.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*. Paris: Seuil, 1982

LUZ-FREITAS, Márcia de Souza. Leitura e produção de texto acadêmico: o blog como ferramenta tecnológica e suporte textual. *Anais do II Simelp*. Évora, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. (Versão provisória) UFPE, 2003. Disponível em: www.bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GESuporte.doc

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SOARES, Mara Lúcia Fabiano. *O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira: um estudo de identidade autoral*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, 2007.

SOERENSEN, Claudiana. A profusão temática em Mikhail Bakhtin: dialogismo, polifonia e carnavalização. *Revista Travessias*. n. 5, 2009. Disponível em:

http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_005/artigos/linguagem/pdfs/A%20PROFUS%C3O.pdf

SOB(RE) OS EFEITOS DO ERRO NA FALA DA CRIANÇA E O DESLOCAMENTO DO SUJEITO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Irani Rodrigues Maldonade (Unicamp)
iranirm@uol.com.br

1. Introdução

O erro na fala das crianças em processo de aquisição da linguagem chama à atenção não só daqueles observam ou convivem com elas, mas, principalmente, de investigadores que tentam descrever e explicar as mudanças ocorridas no desenvolvimento linguístico. Os efeitos produzidos pelo erro podem ser vários: desde o cômico até a incompreensão da fala da criança. Neste artigo, analisaremos alguns erros de flexão verbal na fala de M¹ e algumas modificações que a criança faz de sua própria fala, em razão do efeito produzido na fala do interlocutor. Mais do que isso, a análise dos dados colabora para indicar o papel fundamental que o estranhamento na fala do outro parece ter no sentido de interferir na relação da criança com sua própria língua, levando à sua reorganização.

2. Quadro teórico

O quadro teórico que fundamenta este trabalho e outros anteriores – a teorização desenvolvida por De Lemos (1982, 1992, 2002 e 2007 e colaboradores (FIGUEIRA, 1992, 2003, 2008 e 2009)–, sempre rejeitou a análise da fala da criança como instanciasções de categorias oferecidas pela descrição linguística. Ao deixar de tomar os enunciados da criança como evidência de conhecimento categorial da língua, o diálogo foi tomado como unidade de análise e, à interação, foi conferido estatuto teórico. Por isso, a teorização é também conhecida como *interacionista*. Através da proposta dos processos metafóricos e metonímicos (DE LEMOS, 1992), procurou-se de-

¹ Trata-se da abreviação do nome da criança gravada por mim desde um ano e meio até quatro anos e meio de idade, cujos dados já subsidiaram vários trabalhos, inclusive a dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995) e tese de doutorado (MALDONADE, 2003).

monstrar como as propriedades estruturais da linguagem podiam ser derivadas de processos de interação linguístico-discursivos. Desde então, a saída para descrever a fala da criança tem sido oferecida pelo quadro estruturalista, em que o sujeito e a língua/linguagem estão sempre implicados num estado de língua. Mais tarde na teorização, os processos metafóricos e metonímicos foram integrados às especificidades de seus efeitos e à articulação da posição do sujeito na língua, de modo a indicar que as mudanças que ocorrem na fala da criança são mudanças relativas à fala do outro, à língua e à sua própria fala; o que se configurou como a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem (DE LEMOS, 2000, 2002, 2007).

Desta forma, na *primeira posição*, verifica-se a dependência da fala da criança à fala do outro, enquanto que na *segunda posição*, observa-se a fala da criança presa ao movimento da língua e na *terceira posição*, observa-se que há a dominância da relação do sujeito com a sua própria fala, ou seja, o sujeito se divide entre aquele fala e escuta sua própria fala. Nesta última posição, as reformulações, hesitações e retomadas da criança de sua própria fala podem acontecer. A teorização assinala que de fato a mudança (linguística e subjetiva) é o aspecto essencial do processo de aquisição da linguagem. Normalmente, os estudos da área, se concentram apenas nas mudanças linguísticas.

Nesta proposta teórica, o erro é concebido como resultado do estabelecimento de relações produzidas na fala da criança, num dado momento de seu percurso no processo de aquisição da linguagem. Este é o terreno em que se inscreve o objetivo deste trabalho, que decorre dos resultados alcançados pela pesquisa em etapa precedente (MALDONADE, 2010), na qual os erros de flexão verbal na fala de M foram analisados com relação à constituição do paradigma verbal e a reflexividade envolvida nesse processo (MALDONADE, 2008).

O subconjunto de dados selecionado para a análise, naquela ocasião, privilegiou a alternância *tive/teve* nos discursos produzidos sobre o surto de catapora que atingira quase toda a família da criança. Tal alternância foi exemplar no sentido de mostrar o início do estabelecimento de uma rede relacional primitiva, a partir da qual a organização paradigmática se constitui na fala da criança, até o ponto

(ou momento) em que erros passam a conviver com acertos. Foi também possível depreender *duas situações* distintas, que se tornam agora o alvo de investigação: a) aquela em que há modificação da fala de M por conta do (provável) efeito produzido pelo erro (na fala anterior da criança) no adulto; entretanto, tal modificação não faz aparecer o “acerto”; e b) aquela em que há modificação da fala de M, por conta do (provável) efeito produzido pelo erro (na fala anterior da criança) no adulto; em que se observa o aparecimento da forma esperada ou “acerto”.

3. *Apresentação e análise de dados*

Apresento, a seguir, alguns fragmentos dialógicos que foram extraídos do corpus de M e são exemplares da *primeira situação* descrita acima:

1) 3;04.15² (conversa sobre a catapora)

I: Cê teve? Cê teve?

M: **Eu teve.**

I: Mesmo?

M: **Teve.**

I: ã? Teve? Que mais cê teve?

M: Sarampo.

Em 1, aponto que apesar do pedido de confirmação de I, que se expressa por “Mesmo?”, a fala da criança continua a exibir o “erro” (“Teve”). Esta ocorrência é crucial para indicar que a retomada da fala da criança por ela própria (ou pelo adulto), deve ser compreendida como sendo a substituição de um significante por outro, isto é, como processo metafórico e metonímico. Interessa-me

² A sequência de números indica a idade da criança no episódio expressa em ano, meses e dias. O primeiro número indica anos. Os que aparecem depois do ponto e vírgula indicam meses e os que aparecem depois do ponto final indicam dias. Se a letra *d* maiúscula aparecer entre parêntese depois da sequência de números, significa que o dado é do diário, a segunda fonte de dados existente. As outras abreviaturas que aparecerão nos dados referem-se à: investigadora (I), mãe de M (S), pai de M (L), a irmã mais velha de M (Dani), outra irmã, também mais velha do que M (Mari) e prima de M (A).

registrar que, na *primeira situação*, os erros de M não desaparecem por conta da intervenção da fala do outro. Veja o próximo dado.

2) 3;04.15 (na mesma sessão, mais adiante)

M: **Cê** não **tive** catapora?

I: Hum?

M: **Cê** não **tivo** catapora?

I: Eu não tive catapora.

M: Por que?

I: Porque eu só peguei sarampo quando eu era nenezinho.

Na ocorrência 2, observa-se que a fala anterior de M é modificada por ela própria após a interferência da fala do adulto, que diz: “Hum?”. Mas, tal modificação não leva a introdução do “acerto” na fala da criança. Ao contrário, torna o “erro” ainda mais estranho com o acréscimo do /o/ desinencial (marca de primeira pessoa), produzindo *tivo*, para se dirigir à segunda pessoa no diálogo. Veja, a seguir, um fragmento dialógico interessante para caracterizar a situação em foco.

3) 3;04.15 (na mesma sessão, mais adiante)

I: E o Chico?

M: **Tive**.

I: **Ã?**

M: O Chico **tinha**.

I: Não entendi.

M: O Chico **ti-ve** (silabado).

I: Mesmo? Eu acho que não. O Chico teve Simone, alguma doença assim?

S: Não, o Chico não. Nem o Chico e nem a Ana Cláudia. Só as meninas da Ana Cláudia que tiveram.

Em 3, duas modificações da fala da criança são verificadas (“O Chico tinha” e “O Chico ti-ve”) após duas intervenções da fala do adulto (“**Ã?**” e “Não entendi”). Apesar disso, não se observa a manifestação do “acerto” na fala de M. Veja, agora, o que acontece em 4.

4) 3;04.15

M: A minha mãe fa/ a minha mãe falô que não **tive**. (no caso, o sujeito de *tive* é Amandinha)

I: Ã?

M: Minha mãe falô que não **tive**.

Como na ocorrência 1, mesmo após o estranhamento manifesto na fala do adulto, o “erro” se (re)apresenta na retomada que a criança faz de sua própria fala.

A próxima ocorrência mostra como a fala de M é afetada pela correção feita pelo adulto.

5) 2;05.00

M: Pé!

S: Que que tem seu pé?

M: **Machuqui**.

S: Machuqui. (estranha)

M: É.

S: Não, “machuquei”. (corrige)

M: **Machucô**.

S: Machucô o pé. Machucô? Onde? Aonde? Não tô vendo nada.

Em 5, observa-se que mesmo diante do estranhamento do interlocutor, que é seguido de uma correção explícita da fala de M, o “erro” se manifesta no enunciado dela subsequente. Há modificação na fala da criança, que não se mostra alheia aos efeitos que sua fala produz no interlocutor, mas isso não parece ser suficiente para fazer aparecer a forma esperada (de acordo com a gramática da língua do adulto). Algo semelhante é mostrado na última ocorrência representativa da *primeira situação*.

6) 3;00.22 (conversa sobre passeio feito em família)

S: Que mais? Que que cê fez com o coelhinho?

M: **Di** um papá.

S: Di. (estranha)

I: Ã?

M: **Deu** papá.

Nos dois últimos exemplos, o estranhamento do adulto é mostrado pela entonação que faz em seu enunciado, ao repor o erro da fala anterior da criança e não por interjeições e/ou pedidos de repetição, como mostrado em 1, 2, 3 e 4. Além disso, as formas verbais *machucô* e *deu* não são formas da primeira pessoa no diálogo. Elas podem indicar tanto a segunda pessoa (você), quanto à terceira (ele); e, no último caso, o sentido delas no diálogo poderia até autorizar a interpretação da ação expressa pelo verbo como impessoal e/ou indeterminada. É como se em seu enunciado, M pudesse excluir-se como sujeito desses verbos, embora tenha sido ela mesma a executora da ação por eles expressa.

Apresento, na sequência, alguns fragmentos dialógicos característicos da **segunda situação**.

7) 3;04.15 (conversa sobre catapora)

I: Não. Outro dia eu tava conversando com a Tereza, ela me falou. Né?

M: **Ela** não **tive**.

I: ã?

M: Mentirosa! Ela não teve, a Mandinha.

I: ã?

M: A Mandinha não *teve* catapora.

Ao contrário do que foi exibido nos episódios anteriores, em 7 observa-se que após o estranhamento mostrado na fala do adulto (pela interjeição), do erro na fala anterior de M, o “acerto” comparece na fala posterior da criança. Isso poderá ser visto também, a seguir, no fragmento 8, ilustrativo da *segunda situação*.

8) 2;11.29 (conversa sobre a escola de M)

M: Eu **conhéço** também, **conhéço**.

Dani: Ai, não desmonta a minha maçã (brincando com massinha)

I:ã? Se eu o que?

M: Eu **conhéço**.

I: Não entendi, M, o que você falou. Eu conheço a Baroneza.

M: Eu também *conheço*.

A ocorrência 8 mostra que a fala da criança é modificada após a intervenção do adulto que manifesta não ter entendido o que ela disse. Porém, na sequência a forma esperada (conheço) aparece na fala de I, que é recolocada na fala de M. O acerto aparece na fala de M mostrando uma relação de semelhança da fala da criança com a fala anterior do adulto, ou seja, exibindo o espelhamento entre cadeias.

As ocorrências 9, 10 e 11 apontam para a modificação da fala de M após o estranhamento e/ou pedido de esclarecimento do interlocutor adulto, de forma que o “acerto” manifesta-se na fala da criança subsequente.

9) 2:11.23 (D)

M: Ô **chóbo** no mulo.

I: ã? Que?

M: Ô *subo* no mulo no quintal.

10) 3:06.09 (D)

M: **Machuqui**.

I: ã?

M: *Machuquei* meu dedo. Ai, que dor seu doutor!

I: Aqui do lado, seu machado.

11) 3:01.22

M: Num **chabio** dadá.

I: O que?

M: Não *sabia* nada. Que a Dani botô a bóia ni mim.

I: Daí ficô legal, né!

Os fragmentos 7, 9, 10 e 11 mostram a correção que a criança faz de sua própria fala, em que a forma esperada não está disponível na fala anterior do adulto para ser repostada na da criança, como acontece em 8 e também em 1.

Em 8, a reposição da fala do adulto na da criança produz o acerto na fala de M, mas em 1, produz o erro. Assim, o que se pode concluir é que o processo que rege as duas situações é o mesmo: a movimentação das cadeias linguísticas da fala do outro, reposta na da criança. Observe, a seguir, as discussões que o tema pode desencadear.

4. Considerações

De acordo com o quadro teórico interacionista, a criança entra na linguagem capturada pelo funcionamento linguístico, produzindo enunciados que, submetidos à interpretação do adulto, recortam entidades ou eventos do mundo. A partir disso, é possível contrapor-se à concepção de que o conhecimento seja anterior ao uso das formas linguísticas. Os dados reunidos ilustram a situação flagrada no processo de aquisição da linguagem, em que ao falar, M volta-se sobre o já dito, mostrando ser capaz de reconhecer, pela escuta de sua própria fala, mesmo que de uma maneira incipiente, uma diferença entre sua fala e a de seu interlocutor. Chega-se aqui à conclusão de que tal situação pode ser indicativa do início da condição de escuta que a criança tem de sua própria fala. Em outras palavras, os dados mostraram a posição de escuta da criança no momento da “análise” que a criança faz da língua ou interferindo na sua relação com a língua.

Na literatura em aquisição da linguagem existe vasta discussão sobre o tema. Clark (1978) chegou a propor uma escala de desenvolvimento de habilidades metacognitivas e seus respectivos comportamentos metalinguísticos. A autora considera o monitoramento da própria fala como a habilidade básica responsável pelo surgimento dos primeiros comportamentos metalinguísticos, tais como a correção espontânea da própria fala. É amplamente conhecida na área sua afirmação de que a consciência metalinguística da criança aumenta com a idade. A polêmica acontece quando a autora afirma que essa habilidade surge aos 2 anos no processo de aquisição da linguagem, porém somente entre 4 e 5 anos de idade a consciência metalinguística pode ser realmente observada. Sobre isso, cabe lembrar a advertência feita por Karmiloff-Smith (1986, 1995) sobre as pesquisas das chamadas habilidades metalinguísticas da criança. Ela observa que a maioria dos estudos baseia suas conclusões exclu-

sivamente nas explicações verbalizadas pelas crianças sobre seu metac conhecimento implícito da língua. Adverte a autora que essas pesquisas subestimam a capacidade metalinguística das crianças menores, que ainda não são capazes de verbalizar suas explicações.

Tomando distância desses autores que analisam apenas a fala da criança e não tomam o diálogo com o adulto, como unidade de análise, pode-se dizer que as *duas situações* delimitadas anteriormente permitiram observar o papel que a reação do adulto frente ao erro da criança (ou o efeito do erro na fala do adulto) tem, no sentido de promover uma mudança na fala dela ao intervir na sua relação com a língua. O efeito da fala do outro diante do erro na fala de M leva à reconsideração das relações estabelecidas na fala da criança, de maneira a provocar uma reorganização do paradigma em constituição em questão. Tal reconsideração pode resultar tanto em erro quanto acerto na fala da criança, pois o que está em causa é, antes de qualquer coisa, o processo de conversão da fala do outro em discurso próprio e não o conhecimento que a criança pode ter de sua língua. As ocorrências 1 e 8 constituem bons exemplos disso. Aliás, chamar a modificação que a criança faz de sua própria fala de “correção”, nos remete a outro tipo de efeito produzido pelo erro na fala da criança, que diz respeito à posição do investigador, sua concepção de língua e consequente análise que faz da fala da criança. Conforme o título deste artigo deixou indicado, há dois tipos de efeitos que podem ser focalizados: a) o que lança a criança a refazer as relações linguísticas, impulsionada pelo estranhamento produzido pelo erro na fala do adulto e b) o relacionado à posição do investigador, na escuta que faz da fala da criança. Embora este último tenha sido pouco explorado aqui dado o objetivo da análise, é possível notar que o investigador não deixa de ser um sujeito que se encontra também sob os efeitos da língua e da fala da criança, como assinalado por Carvalho (2009).

A análise mostrou que a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem apresenta dificuldades quando confrontada com dados, pois a definição de cada uma das posições leva em consideração os pontos extremos dos pólos relacionais: a fala do outro, a língua e a fala da própria criança. Na segunda posição proposta por De Lemos, o que está em jogo é o retorno do linguístico sobre si mesmo e a impermeabilidade da criança à correção.

Sendo assim, a análise de dados parece indicar que a *primeira situação* delimitada não corresponde exatamente à definição oferecida pela autora, pois a criança modifica sua própria fala em resposta ao estranhamento da fala do outro. Isso mostra que a criança não está alheia ao pedido do adulto. Ao contrário, parece haver reconhecimento de alguma diferença entre sua fala e a do outro, porém a reorganização promovida no paradigma em constituição com base nas (novas) relações estabelecidas é tal que não faz desaparecer o erro de sua fala. Por isso, optou-se por assinalar o princípio da condição de escuta da criança e não a impermeabilidade à correção.

De acordo com a autora, na terceira posição da criança no processo de aquisição da linguagem, o sujeito reconhece uma diferença entre sua fala e a fala do outro. Por isso, acontecem as modificações, correções, reformulações e retomadas que a criança faz de sua própria fala. Neste sentido, foi possível discutir um pouco mais de perto essa questão ao mostrar que a modificação da fala de M surge em resposta ao efeito produzido pelo erro na fala do adulto. Ou seja, mostra o papel fundamental da fala do outro nesse processo; posição esta contrária a de Karmiloff-Smith (1986, 1995), ao afirmar que o processo reorganizacional ocorre à margem da experiência da criança com a linguagem.

A investigação do erro e sua correção na fala de M vêm se desenvolvendo de maneira bastante particular porque se distinguem das abordagens comumente encontradas na literatura da área, em que é comum atribuir comportamentos metalingüísticos à criança. Vale observar que não é tão comum explorar as modificações feitas pela criança de seu próprio erro a partir dos efeitos que ele produz na fala do outro, no domínio da flexão verbal. Em nosso caso, isso representa mais uma razão para seguir adiante com a pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, G. M. M. A singularidade da fala da criança e o estatuto do investigador da aquisição de linguagem. *Revista Intercâmbio*, volume XX: 99-113 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

CLARK, E. Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: SINCLAIR, A. JARVELLA, R. J. & LEVELT,

W. J. W. (eds.) *The children's conception of language*. Berlin, Springer-Verlag, 1978.

DE LEMOS, C. G. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralin*, n. 3, p. 97 -126, 1982.

_____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. *Substratum*, n. 1, p. 121-135, 1992.

_____. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*. New Delhi: SAGE Publications, v.6, n.2, p.169-182, 2000.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002b.

_____. Da angústia na infância. In: *III Jornada de Psicanálise com crianças da Escola de Psicanálise de Campinas*, Americana, 2007.

FIGUEIRA, R. Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. *Anais do II Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre, 1992, 131-141.

_____. A aquisição do paradigma verbal do português: as múltiplas direções dos erros. In: ALBANO, E. et al. (orgs). *Saudades da língua*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 479-503.

_____. Quando reflexividade e aquisição da linguagem se encontram: jogos, réplicas e reformulações. *Anais da ALFAL*, Montevideu, 2008. CD do evento.

_____. O caminho da constituição de séries associativas, o que a investigação sobre o “erro” deve a Saussure. Texto inédito, apresentado no 17º INPLA, PUCSP, 2009.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, n. 23, p. 95-147, 1986.

_____. *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. MIT Press, 2. ed., 1995, p. 234.

MALDONADE, I. R *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise interacionista*. 1995. 211 f. Dissertação de

Mestrado em Linguística. Área de concentração: Aquisição da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____. *Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista*. 2003. 167 f. Tese de Doutorado em Linguística. Área de concentração: Aquisição da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____. Entre teorias e a fala da criança: a que o "eu" se refere? *Anais da ALFAL*, Montevideu, 2008. CD do evento.

_____. Erros na aquisição da flexão verbal: reflexividade e constituição do paradigma verbal. *Estudos Linguísticos*, v. 39, nº 2, p. 462-476, 2010.

**DIALETO RURAL NO VALE DO JEQUITINHONHA:
GLOSSÁRIO DO LÉXICO RURAL NA
REGIÃO DAS MINAS NOVAS.**

Maryelle Joelma Cordeiro (UFMG)

maryellecordeiro@gmail.com

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (UFMG)

maryelle@cursoazzurra.com

1 Introdução

Nos últimos tempos tem se notado um desenvolvimento muito grande nos estudos científicos que abordam questões relacionadas à variedade linguística e aos diversos níveis que a linguagem apresenta.

De maneira geral, tais pesquisas buscam mostrar as relações existentes entre língua/sociedade e entre língua/cultura, procurando dessa maneira observar os fatores extralinguísticos que influenciam o fenômeno da variação e diversidade linguística.

Os estudos lexicográficos são uma linha de pesquisa que tem chamado a atenção dos estudiosos e pesquisadores exatamente devido ao fato de relacionar a língua com a cultura.

[...] Sabemos que a língua está intimamente relacionada com a cultura de um povo e por meio dela que todo o conhecimento, valores e crenças adquiridas ao longo do tempo são transmitidos de geração a geração. É por meio do léxico que os traços culturais de um povo mais se evidenciam. (SOUZA, 2008, p. 13)

Entre os elementos que constituem a língua, o léxico é o que mais reflete as mudanças e variações linguísticas, devido ao seu papel de dar nomes, identificar, caracterizar pessoas, locais, sentimentos, sensações. Todos esses fatores tornam o acervo lexical um reflexo das transformações socioculturais de uma população e também fazem parte de uma categoria aberta a criações e inovações do vocabulário, nos mais diferentes registros linguísticos. “É por fazer parte do universo social que, diferentemente da gramática da língua, o léxico é um sistema aberto e em expansão, impossível de cristalizar-se, a não ser que a língua morra.” (SOUZA, 2008, p. 21).

Já Biderman acredita ser o léxico toda a experiência acumulada de um povo durante a sua existência.

Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades. Os membros dessa mesma sociedade funcionam como sujeitos-agentes no processo de perpetuação e reelaboração contínua do léxico de sua língua. (BIDERMAN, 1978, p. 139).

Esse trabalho tem por objetivo apresentar um glossário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha, mais especificamente do dialeto presente na região denominada pelo termo das Minas Novas.

O corpus deste glossário é constituído de palavras e expressões que fazem parte do dialeto local e são recorrentes no falar daquela população. É o resultado de entrevistas realizadas com falantes de ambos os sexos, com idade acima de 70 anos.

Para a realização desse trabalho foram selecionados 50 termos que abrangem os mais variados campos lexicais. A transcrição das entrevistas foi feita seguindo-se a metodologia utilizada pelo projeto “Pelas trilhas de Minas: As bandeiras e a língua das Gerais”.

Pretende-se dessa maneira apresentar um glossário com termos de diferentes categorias sintáticas agrupados em diferentes campos lexicais, a saber:

- 1)Termos ligados ao cultivo da lavoura e ao trabalho na roça
- 2)Termos relacionados à caça, à pesca e a criação de animais.
- 3)Termos da culinária.
- 4)Termos de uso geral e aqueles relacionados à sociedade.

1.1Abreviaturas usadas no glossário

adj. – adjetivo	loc. adj. - locução adjetiva
s. m. - substantivo masculino	s. f. - substantivo feminino
vb. – verbo	inf. - informante

2 Termo das Minas Novas – História e ocupação da região

Minas Novas foi fundada em 19 de Junho de 1727, pelo bandeirante paulista Sebastião Leme do Prado.

Leme do Prado e outros bandeirantes fugindo de uma epidemia na região do Rio Manso seguia rumo ao norte, atravessando o Araçuaí e o Itamarandiba, quando desviou sua bandeira à procura do rio Fanado. Durante muitos dias tentou encontrar ouro nas areias do rio, sem sucesso. Em 29 de junho de 1727, ele e seus companheiros chegaram as margens de um ribeirão, onde encontraram ouro em grande quantidade. Pouco depois, o ribeirão recebeu o nome de Bom Sucesso. Ao povoado que ali se formou foi dado o nome de *Arraial Das Lavras Novas Dos Campos De São Pedro Do Fanado*. Um ano e meio depois de iniciada a fundação do arraial já se encontrava na região de quarenta mil pessoas vindas de Salvador, do Sertão e também uma grande quantidade de negros.

Após a descoberta, Sebastião Leme do Prado desejou informar das novas minas ao governo da Capitania de Minas Gerais, mas alguns bandeirantes paulistas, chefes de bando de criminosos que dominavam o sertão da Bahia, obrigaram-no a avisar a descoberta das minas ao governo da Bahia.

O então governador de Minas, D. Lourenço de Almeida, por ordens do rei de Portugal determinou, em 20 de maio de 1729, que o novo arraial ficasse sob a jurisdição da Bahia. Em 21 de maio de 1729, determinou a criação da *Vila de Nossa Senhora do Rosário do Bonsucesso de Minas Novas do Araçuaí*.

Em 1736, foi criada a Intendência do Ouro na vila. Nessa época era muito comum o aparecimento e o desvio de diamantes na região. Por causa desses acontecimentos, foi concedido, em 10 de maio de 1757, alvará que incorporava novamente a vila à Capitania de Minas Gerais, que ficara então sob a jurisdição do Ouvidor da Comarca do Serro Frio, mas ainda eclesiasticamente ligada à Diocese de Jacobina, da Bahia. Em nove de março de 1840, através de uma provincial foi elevada a categoria de município com o nome de *Minas Novas*.

3 Glossário

AI ESTAR vb. Correspondente a interjeição “ai ai ai”.

Mas você ainda não é casada menina? **Ai estar!** Eu te vi com o seu namoradim e achei que você já tava era casada. (Inf. 13)

BARRÃO s. m. Porco sem castrar.

Eu pegava a faca metia no **barrão** e num instatim tava capado. (Inf. 10)

Pai capava cada barrão. Cada **barrão** menina e depois que o dono matava ele ai dava pra nós um pedaço de carne. (Inf. 13)

BARRILEIRO s. m. Cesto feito com taquaras, para colocar cinzas, na fabricação do sabão.

[...] **barrilero** é pra poder fazê sabão pinga-pinga, diquada. (Inf. 4)

BIMBARRA s. f. Vasilhame usado para colocar cachaça.

Aquele negócio de pô cachaça é **bimbarra**. (Inf. 4)

BINGA s. m. Espécie de isqueiro rústico feito de chifre.

[...] eu acendia o fogo com o **binga** né, um isquerim véio, e colocava a panela vazia, ai na hora que o armoço ficava pronto tinha que chamá era um dos camarada [...] eu num dava conta de tirá aqueles panelão de comida do fogo, eu era menina né? (Inf. 6)

BOBOTÔ s. m. Cabrito sem castrar.

[...] **Bobotô** se sabe o que qui é né? Seu pai criava cabra [...] (Inf. 13)

CABORJE s. m. Bolsa feita de couro de vaca usada para transportar coisas.

Naquele tempo num tinha essas borsa bonita igual as de hoje não pra carregá as coisas. Nós levava marmita era no **caborje** e os cadernos pra ir pra escola mãe fazia uns embornalzim de pano. (Inf. 5)

CAMARADA s. m. Trabalhador temporário em propriedade rural.

[...] tinha **camarada** mexeno no ingenho [...] (Inf. 7)

CAMBUIM s. m. Fruta comestível de tamanho pequeno e cor avermelhada.

[...] aquela manga de Luís alí, na berada do cóigo, era cheia de pé de **cambuim**, tudo vermeim [...] (Inf. 6)

CARNEIRA s. f. Laje colocada sobre sepultura. Lápide.

A história que eu sei conta pr'ocê é a história do bicho da **carneira**. (Inf. 5)

CATRE s. m. cama alternativa ou sobressalente, ger. dobrável, portátil, ou us. em viagem.

[...] pra levá os doente levava era na cama, feita de pau, **catre**. E tinha de todo tipo outra hora fazia aquele toco de esquite. (Inf. 13)

COCÁ s. m. Galinha d'angola.

Tinha um quintal grande lá em casa que pai criava cachorro, criava gato, criava porco, criava galinha, **cocá**. (Inf. 7)

COIÓ s. m. Armação composta por duas varetas cruzadas e recobertas por um papel fino, formando um losango que contém em uma das pontas uma linha que facilita sua estabilidade quando posta em movimento para planar. PIPA.

[...] ais veiz quando tava ventando muito os menino pegava um saco plástico amarrava numas varetas e subia lá no alto do morro pra soltar **coió**. (Inf. 4)

CORNICHA s. m. Recipiente feito de madeira usado para guardar rapé.

[...] aí pra conservá o rapé você tem que guarda é na **curnicha**. A **curnicha** é miudinha, sabe? (Inf. 4)

CORTAR/ENTRAR NA TACA vb. Bater ou apanhar de alguém.

Papai num gostava que nós areasse os dente não. Falava que era falta de serviço e se nós ficasse brincando na hora de ir pra roçar nós **entrava na taca**. Era duro viu. (Inf. 4)

DE BORRA loc. adj. Como é chamada, na escola, a classe em que os alunos têm dificuldade de aprendizagem ou são repetentes.

[...] quando a professora me passou pro primeiro ano **de borra** ieu num quis mais ir pra escola não. (Inf. 8)

DENTE DE CÃO s. m. Cristal bruto.

[...] faz a cata e vai no fundo. Ela tá junto é com o cascalho né? Aquelas pedrona, **dente de cão**. (...) o ouro tira com bateia. Aí eu não pude mais tirá cascai deu um **dente de cãozão**. **Dente de cão** é um pedrão. (Inf. 4)

DEQUADA s. f. Água proveniente da queima de cinzas utilizada para fabricação de sabão caseiro.

Essa **diquada** cê leva pra lá e vai fazê o sabão, aquele sabão preto. (Inf. 4)

É PETA vb. Afirmação que não corresponde à verdade, feita com a intenção de enganar; MENTIRA.

A Cemig foi lá e falou que vão construir uma represa e que nós vai tê que saí, que vai alagá tudo. **É peta!** Já tá pra mais de 20 ano e até hoje nada. (Inf. 8)

EMBUCHADO adj. Que está cheio de buchas, de nós; EMBARÇADO.

Pra penteá o cabelo as vez assim quanto tá muito **embuchado** mãe passava era banha de galinha. Num tinha creme. (Inf. 9)

ENCHIRRIO s. m. Inflamação intestinal que causa dores abdominais, cólicas, e evacuação de fezes purulentas ou hemorrágicas.

[...] era difícil tinha que socorrê com os remedi da horta mesmo. As vez o menino dava uma dor de ouvido, uma febre, dava um **in-chirrio**, dor de barriga aquela caganeira que num passa [...] tinha que tocá era remedi da horta mesmo. (Inf. 8)

ENGROSSADO s. m. Sopa cremosa feita com fubá.

[...] comia era **engrossado**, angu e num tinha arroz todo dia não. (Inf. 7)

ESCALDADO s. m. Pirão que se faz pondo-se, sem mexer, caldo fervente de peixe ou carne sobre farinha de mandioca.

[...] a mulher ganhava o menino aí fazia um **escaldado** com um caldinho de carne ou frango caipira que era para ela sará logo... Num podia era só coisa, comidinha leve. (Inf. 13)

ESQUIFE s. m. 1. Espécie de cama de varas. 2. Caixão de defunto.

[...] E tinha de todo tipo outra hora fazia aquele toco de **esquife**. (Inf. 13)

FELIPE s. m. Nome dado às frutas gêmeas.

A brincadeira era assim, s'ocê achasse uma fruta gêmea grudada na otra, cê pegava, iscundia e davá pr'aiguém. Na hora cá pessoa via, cê gritava - paga meu filipe!- e a pessoa tinha que pagá uma prenda. (Inf. 5)

JACUBA s. f. Bebida ou pirão preparado com água, farinha de mandioca e açúcar, às vezes temperado com cachaça.

[...] Na hora que os camarada tava sainu da roça, o às vez do inge-
nho, a gente preparava uma **jacuba** pra eis, antes deis imhora. (Inf. 7)

JAROBÁ s. f. Qualquer bebida cuja consistência esteja muito rala.
[...] Aceita um cafezim, fia? Tá muito bão não, tá igual uma **jaro-
ba**. (Inf. 5)

JEQUI s. m. Cesto oblongo e afunilado, de varas finas e flexíveis,
para apanhar peixe.
[...] antigamente a gente fazia um trem assim de taquara e punha lá.
O peixe entrava, a gente ia e comia [...] Não, é **jequi** mesmo. (Inf. 8)

JIRAU s. m. Espécie de estrado de madeira que serve de depósito
no interior dos cômodos.
[...] e lá dentro tinha um **jirau** que era onde colocava os mantimen-
to, as vezes vasilha pra secá. (Inf. 7)

MACERONA s. f. Estágio intermediário do melado na fabricação
da rapadura.
[...] punha uma tachada, três quatro e faz uma **macerona**. (Inf. 4)

MANGA s. f. Pastagem cercada onde se guardam cavalos e bois.
Aquele caixa quem construiu foi Grigóri, mas aquilo ali é de Luís,
aquela **manga** ali. (Inf. 9)

MANZUÁ s. m. Armadilha usada para pegar tatu.
[...] e **manzuá** é aquela de pegá tatu. (Inf. 8)

MARIMBA s. f. 1. Abóbora verde; 2. Festa no final da colheita.
De verdura a gente comia as de hoje mesmo. Comia jiló, comia
maxixe, comia quiabo, **marimba** [...] (Inf. 8)

MAROTO s. m. Tipo de espinho encontrado em lavouras.
Olha aqui pro cê vê o **maroto** aqui dento do meu cotovelo. Eu caí
um dia mexenu na roça e isso entrô ai e nunca mais saiu. (Inf. 6)

MORCELA s. f. Espécie de chouriço que se faz com o sangue e al-
guns miúdos de porco.
[...] das tripa fazia é **mucela** de porco e linguiça. (Inf. 7)

MUQUIÇA s. f. Porcaria, coisa sem valor.
[...] Sá Ana de Zé Ajudante, que morava naquela casinha, ocê lem-
bra dela? Gostava de juntá umas **muquiça** véia, coitada. (Inf. 13)

NERA s. f. Camada fina.

[...] Sempre fica uma **nera** de terra por cima do açúca [...] **Nera** quê dizê é o sinônimo, o pequeno como é que trata é o diminutivo, é uma camada de uma coisa. (Inf. 4)

PINHA s. m. Pedra bruta de cristal.

[...] Eu tirei essas pedra foi lá perto do sertão. Perto de Botumerim. [...] era pra eu fazê umas **pinha**. (Inf. 4)

PIRIÁ s. m. Nome comum dado a diversos pequenos roedores de corpo robusto, patas e orelhas curtas e cauda ausente.

[...] eles usava manzuá pra pegá **piriá** também. Ratim do mato parecem um cueim. (Inf. 8)

PITUBA s. f. Bolo feito com fubá, leite, açúcar, ovos que é assado na folha de bananeira.

[...] Mamãe fiava, fazia quitanda, fazia bolo, fazia biscoito, fazia **pituba**, biscoito de goma. (Inf. 7)

PRECATA s. f. Espécie de calçado cuja sola se ajusta ao pé por meio de tiras de couro, borracha ou algum tecido; ALPARGATA, ALPARCA; ALPARCATA; ALPERCATA; PERCATA.

[...] Quase que ninguém tinha sapato. A gente andava era quais só descalço. No máximo que tinha era uma **precata**. (Inf. 9)

QUICÉ s. m. Pessoa baixa e muito magra.

[...] Ela quando era pequena era magrinha, fraquinha, um **quicé** de menina, uma **quicezinha**. (Inf. 5)

QUIXOTA s. f. Planta usada para elaboração de chá para banho de assento.

[...] punha frecha, aquelas frecha virge sem usá, punha **quixota** e fazia o banho. (Inf. 3)

RESCALDO s. m. Bebida feita com cinza usada no tratamento da bronquite.

[...] Remédio tinha que tomá era da horta ou intão mandá trazê de Minas Nova. Mãe chiava e o remédio dele era **rescaldo** senão num tinha jeito. (Inf. 8)

RUDIA s. m. Pedaco de tecido enrolado em forma redonda que serve para proteger a cabeça no transporte de coisas sobre a mesma.

[...] e eu inchia o balaio de coisa da horta colocava a **rudia** na cabeça punha o balaio na cabeça e tocava pro comércio. Vendia tudo num instantim. (Inf. 8)

TABATINGA s. f. Argila mole, branca ou esbranquiçada para caiar e revestir paredes, muros etc. de construções populares.
A gente buscava tabatinga no mato e passava no chão. Ficava alvim. (Inf. 3)

TALABARDÃO s. m. Espécie de acolchoado colocado sob a sela ou a cangalha para não machucar os animais.
[...] meu pai mexia era com sola fazia cangaia, **talabardão**, chapéu embornal. (Inf. 13)

TALHA s. f. Recipiente bojudo, de cerâmica ou louça, semelhante a um vaso, para armazenar líquidos, cereais etc.
[...] Colocava aqui na butija de barro ou então na **talha** de barro e a água ficava fresquinha memo boa. (Inf. 7)

TOGÓ s. m. Lugar muito remoto, distante.
[...] cê num conhece Maria de Inês não? Era uma que trabaiô pra Joaquim de Zeca um tempo. Uma que morava num **togó** lá pros lado dos fexe. Longe uma três légua. (Inf. 13)

TRISCAR vb. Mexer-se, mover-se um pouco.
[...] ocê pega suas minina intrega pra uma casa de família e **trisca** fora para São Paulo. (Inf. 4)

4 *Considerações finais*

É notável a importância do léxico na cultura de um povo. Através dos estudos lexicais, ou seja, do estudo do vocabulário usado por cada um desses povos, é possível conhecer a identidade de uma determinada população. Isso se dá através da própria língua, sendo essa a proposta dos estudos lexicais: estudar a língua de uma determinada sociedade sem deixar de lado os elementos que estão intimamente ligados a ela, como a cultura e a identidade de um povo.

Nesse sentido, os estudos lexicais ajudam na conservação da memória de um povo através da língua ao preservar o que tem de mais particular e que o distinguirá de qualquer outro povo.

É através do léxico que a língua mostra as suas maiores particularidades, as especificidades de um determinado local. Conhecer o léxico de uma determinada região é a porta de entrada para conhecer a cultura, os costumes e as crenças daquele povo.

O estudo do léxico faz-se, dessa maneira, de extrema importância por ser a área da linguística que desempenha o papel de revelar aspectos culturais e sociais de um determinado povo.

Tais aspectos estão presentes na comunicação do dia-a-dia, seja através do ato de nomear, ou simplesmente na manutenção ou criação de um novo vocabulário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande (MS): UFMS, 1998.

<http://aulete.uol.com.br>. Acesso em 14/11/2009

<http://www.grandeminasnovas.hpg.com.br/historia/historia.htm>. Acesso em 19/08/2010

http://www.irape.com.br/area/municipios_interna.asp?PaginaID=1&MapaID=5. Acesso em 14/11/2009

OLIVEIRA, Sandra Ramos de. *Léxico, cultura, tradição e modernidade: um retrato sociolinguístico do Congado Montes-Clarense*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras, UFU. Uberlândia, 2009.

SOUZA, Vander Lúcio de. *Caminho do boi, caminho do homem [manuscrito]: o léxico de Águas Vermelhas – Norte de Minas*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte, 2008.

PRODUÇÃO TEXTUAL: ASSUMINDO PAPÉIS NA REVISÃO COLABORATIVA

Doris de Almeida Soares (UFRJ/EN)
dorissoares@terra.com.br

1. Introdução

O uso de atividades colaborativas que levem os alunos a refletirem sobre a sua produção textual é uma tônica na *abordagem processual*. Esta entende a escrita como um processo não linear e recursivo que, didaticamente falando, corresponde a três fases. São elas: (a) a *pré-escrita*, na qual o autor procura descobrir o que dizer, (b) a *escrita* propriamente dita e (c) a *pós-escrita*, na qual o texto é revisado e avaliado (SOARES, 2009, p. 23-24).

Diferente do que acontece no *paradigma tradicional*, a fase de *pós-escrita* não encerra o ciclo de produção textual. Pelo contrário, ela abre espaço para que se retome o processo de criação, a partir das oportunidades que são dadas aos alunos de trabalharem em pares ou em pequenos grupos, lendo os textos uns dos outros e provendo comentários (*feedback*) sobre o que está bom e o que poderia ser melhorado naquela tarefa de escrita. Sendo assim, o primeiro texto entregue ao final de uma tarefa de redação será retrabalhado em outras aulas, visto que, na *abordagem processual*, a revisão, ou transformação do texto através de rascunhos múltiplos é um fator crucial para uma melhor qualidade do produto final (ELBOW, 2002; SOMMERS, 1994; RAIMES, 1983).

Como é neste processo de burilamento que se desenvolvem as habilidades de escrita, há um interesse crescente em determinar as várias instâncias assumidas pelos alunos enquanto leitores e comentaristas dos textos dos colegas nas atividades de revisão colaborativa (VILLAMIL e GUERRERO, 1996, p. 51; ZHU, 2001, p. 252; VILLAMIL e GUERRERO, 2000, p. 53).

Procurando contribuir para as investigações nesse campo, este artigo apresenta algumas questões discutidas em minha dissertação de Mestrado (SOARES, 2006), na qual discorri sobre os papéis as-

sumidos pelos alunos durante uma sessão de revisão colaborativa em língua inglesa.

2. Fundamentação teórica

Segundo Leki (1990, p. 9) e Hyland (2003, p. 205), os alunos tendem a comentar os textos dos colegas imitando o tipo de resposta que costumam receber de seus professores. Portanto, é necessário entendermos quais são os papéis assumidos pelos profissionais de ensino ao lidar com os textos de seus alunos.

3. Os papéis do professor na pós-escrita

Até meados do século XX, o papel do professor na *pós-escrita* se limitava ao de avaliador do produto, riscando e corrigindo os erros cometidos. Contudo, com o surgimento da *abordagem processual da escrita*, o tratamento dado ao texto do aluno também precisou ser repensado. Com isso, o professor, além de incentivar a revisão colaborativa, passou a assumir papéis distintos em cada fase da produção do texto. Para Tribble (1996, p. 118-134), estes papéis são em número de quatro, a saber: (a) *leitor*, (b) *assistente*, (c) *avaliador* e (d) *examinador*.

O primeiro papel é o de *leitor*. Nele, o professor reage às idéias que o aprendiz desenvolve em seu texto (TRIBBLE, 1996, p. 118). Esta reação é expressa em comentários que indiquem se o leitor gostou ou não do texto e de seu conteúdo. Assim, neste papel, os comentários respondem perguntas do tipo “o texto é interessante?”, “o texto é fácil de entender?”, “o texto revela algo sobre o escritor e sua forma de ver o mundo?”, e convidam o escritor a expandir e construir novos conteúdos, a partir do que já foi escrito (TRIBBLE, 1996, p. 124).

Os colegas de classe também podem assumir esse papel. Contudo, White e Arndt (1991, p. 118) sugerem que essa leitura seja orientada a partir de uma *lista de verificação* que auxilie os alunos na realização da atividade de revisão. Essa lista deve conter itens que mostrem a turma o que observar (por exemplo, se há pontos que não são relevantes no texto, ou sobre os quais gostaríamos de saber

mais). Deste modo, estaremos focalizando os comentários no conteúdo. Portanto, a primeira leitura, seja pelo professor ou pelos colegas de classe, deve estar preocupada com o sentido e o propósito da escrita, gerando comentários que destaquem os aspectos positivos do texto, e considerando o que é necessário fazer para torná-lo ainda melhor (WHITE e ARNDT, 1991, p. 124).

O segundo papel é o de *assistente* (TRIBBLE, 1996, p. 119). Nele, o professor trabalha com o aluno para que o texto seja o mais eficaz possível em relação ao seu propósito comunicativo. Deste modo, ele o ajuda a usar ou a expandir o seu conhecimento sobre a melhor forma de redigir, focalizando a correta utilização das convenções do gênero em questão, o uso da língua e, se necessário, do assunto tratado no texto.

O terceiro papel é o de *avaliador* (TRIBBLE, 1996, p. 119). Neste, o professor não está mais tentando melhorar um texto em particular, mas tecendo comentários gerais a respeito do desempenho do escritor, ressaltando seus pontos fortes bem como as suas deficiências, provendo, assim, uma avaliação que contribua para estabelecer uma nota final no produto. Esta avaliação pode fazer uso de tabelas (SOARES, 2009, p. 122) que deixam claros os aspectos da escrita que foram bem desenvolvidos e os que precisariam ser melhorados. O objetivo final é ajudar o aprendiz a escrever melhor no futuro.

O último papel é o de *examinador* (TRIBBLE, 1996, p. 120). Neste, o professor deve apresentar uma avaliação, a mais objetiva possível, das habilidades de escrita do aluno num contexto de avaliação formal. Esta avaliação é baseada em critérios explícitos e que podem ser replicados por outros examinadores treinados. Seu objetivo é dar uma nota ao texto apresentado. Este papel é assumido em exames tais como uma prova de redação.

O modelo de Tribble (1996) nos mostra que o professor assume diferentes papéis, sempre em consonância com os seus objetivos ao trabalhar com os textos dos alunos. Não obstante, na prática, verifica-se que o professor pode transitar entre estes papéis, buscando adequar o foco do seu *feedback* às necessidades específicas do aprendiz. Por exemplo, ele pode assumir inicialmente o papel de *leitor*, concordando com as idéias apresentadas, e, a seguir, passar para o papel de *assistente*, sugerindo que se utilize, na reescrita, marcado-

res de discurso para sinalizar a transição de uma idéia para outra em um determinado trecho.

Partindo dessa categorização, busquei identificar os papéis assumidos por cinco graduandos em Letras durante uma sessão de *feedback colaborativo*, conforme descrito a seguir.

4. O contexto e os sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada com cinco graduandos cursando o terceiro período em Letras (Português-Inglês) em uma universidade federal no Rio de Janeiro. Para a realização da atividade de *feedback* colaborativo, os sujeitos, alunos do curso de redação em língua inglesa, foram instruindo para que, com base no que havíamos estudado em aula sobre as características do texto dissertativo, comentassem oralmente a organização e clareza do texto do colega, bem como o alcance do seu propósito comunicativo, segundo o tema proposto¹. Ao passar as instruções, li com eles os itens de uma lista de verificação, disponível em:

<<http://www.uefap.com/writing/writfram.htm>>, dizendo que aqueles poderiam auxiliá-los a desenvolverem os seus comentários.

Para realizarmos a gravação das interações, os sujeitos Soraya, Valmar e Luciana (Grupo A) ficaram em uma sala e Cida e Paulo (Grupo B), em outra uma. Portanto, os dois grupos realizaram, simultaneamente, no horário de aula, a sessão de *feedback colaborativo*. Quanto a mim, não pude acompanhar as gravações, pois estava trabalhando com outra aluna, em regime especial².

¹ Tarefa de escrita: *The Times* magazine has decided to issue a supplement on education called "Education around the World Today". In the first issue, all the articles will focus on tertiary education in South America. You have been chosen to contribute by writing about the following topic: State Universities in Brazil: Education for all? Choose an aspect of the topic you would like to discuss and write your article. Remember: your aim is to inform the audience by providing an unbiased overview of the topic you choose to develop.

² Na época, realizei um trabalho paralelo sobre o papel dos comentários do professor, publicado em www.filologia.org.br, intitulado: *Bakhtin e a sala e aula de redação acadêmica: um diálogo possível*.

5. Metodologia para a análise dos dados

Partindo de estudos no viés da Análise da conversação, tais como o de Danis (1982) e Villamil e Guerrero (1996), transcrevi as interações e procurei segmentá-las a partir da identificação das funções conversacionais de cada comentário feito pelos sujeitos (por exemplo, *elogiar*, *sinalar problemas*, *apresentar soluções*, entre outros) (SOARES, 2006, p. 118-119). A seguir, procurei relacionar essas funções com os papéis assumidos pelos comentaristas durante o provimento de *feedback*.

Essa metodologia possibilitou a apreensão e a classificação de um total de 37 segmentos na interação do Grupo A e de 303 segmentos no Grupo B, tomando por base o conteúdo de cada trecho. Os segmentos foram identificados pela inicial do sujeito que o produziu e numerados. Por exemplo, um turno de Cida gerou seis segmentos (C1-C6), oferecendo informações quanto à função do comentário e ao papel do comentarista.

Seleção 1

- C: eu sei... da idéia geral... da sua redação... éh ... achei... que você pensou sempre no mesmo assunto (C1)... ou seja... a dificuldade dos alunos carentes... né... de conseguirem chegar a uma universidade (C2) ... sendo que... aqui no caso... né... eu esperava... assim... que você botasse alguma sugestão (C3)... porque a gente critica... critica... e... poderíamos dar uma sugestão... (C4) mas no geral... a linguagem... a sequência dos textos... dos parágrafos... estão bem colocados... dá pra gente entender bem (C5)... EXCETO alguns pontinhos aqui... quando você fala “institutions are kept out of reach of a lot of good students”...(C6)

Após essa segmentação, um olhar mais crítico sobre a classificação proposta por Tribble (1996, p. 118-134) revelou que alguns ajustes seriam necessários. Essa afirmação baseia-se no fato de eu concordar com a observação de Hyland (2003, p. 184-5) de que a separação entre forma e conteúdo é, de certo modo, artificial já que, para articular o sentido com sucesso, devemos selecionar as formas apropriadas. Além disso, Tribble (1996, p. 129) admite que todo o processo de reescrita envolve avaliações de um tipo ou de outro. Por exemplo, no papel de *leitor*, há uma avaliação quando emitimos uma opinião favorável, ou não, com relação ao conteúdo de um texto.

Portanto, como é difícil traçar uma linha divisória entre o papel de *leitor*, que reage ao conteúdo, e o de *avaliador*, que reage à

forma, resolvi adotar outra terminologia sem, no entanto, deixar de lado o princípio de que assumimos diferentes papéis ao lidarmos com o texto do outro.

Por conseguinte, os segmentos com foco no conteúdo e que se propõem a opinar sobre o assunto do texto, expressar concordância / discordância, traduzir o trecho do inglês para o português visando situar os comentários, ou comparar, foram associados ao papel de *tradutor*. Um exemplo é o segmento L6, no qual Luciana diz: “L: ...tá até um pouco parecido com o que eu coloquei... mas... CLARO né... com outras palavras”, no qual a comentarista compara o seu texto ao do colega.

Já os comentários com foco na organização do discurso e / ou encadeamento de idéias foram associados ao papel de *avaliador global*. Nesse, o objetivo é prover uma avaliação holística do texto, positiva ou negativa, como nos segmentos da seleção 2.

Seleção 2

- L: eu acho que você englobou tudo que poderia falar no assunto... (L5)
- S: gostei... consegui entender o que ele quis passar... (S6).

Os segmentos com o objetivo de sinalizar problemas ou inadequações, tanto de ordem global quanto local, provendo sugestão, direta ou indiretamente, de como melhorar o texto, foram relacionados ao papel de *assistente*. Nesse, o objetivo é auxiliar o escritor a ver o que deve ser melhorado e não somente enumerar problemas. A título de ilustração, observemos o exemplo:

Seleção 3

- L: o erro que eu achei... foi só assim... um erro bobo de concordância... por exemplo... assim... “there is a lot of mistakes”... eu botei there are a lot of mistakes ... (L1)
- P: assim... eu acho que no parágrafo de introdução você deveria ter focado a questão da... mais das universidades estaduais... (P5).

No segmento L1 houve uma correção direta, ou seja, a comentarista, no papel de *assistente*, proveu a forma linguística correta. No segundo, o comentarista, no papel de *assistente*, proveu, de forma genérica, uma sugestão do que faltou em termos de conteúdo na introdução. Portanto, considero que os comentários que convidam o

escritor a expandir o texto e a construir a partir do que já foi escrito, classificados por Tribble (1996, p. 124) como representando o papel de *leitor*, pertenceriam, neste estudo, à categoria de *assistente*.

O papel de *avaliador* (TRIBBLE, 1996, p. 129-132) foi denominado de *avaliador local* (SOARES, 2006) quando o foco do comentário foi o uso da língua (gramática e convenções do gênero) dentro de frases ou dentro de parágrafos. Assim, esses segmentos trazem um teor de julgamento das habilidades do escritor para a articulação do texto no nível da sentença e do parágrafo, como nestes exemplos:

Seleção 4

- V: no que diz respeito às divisões do *topic sentence* também *controlling idéia*... ela está até muito bem elaborada... (V1)
- P: você usa... uma coisa assim... muito boa... assim... o número de palavras... é uma coisa... assim... foi interessante ...(P3).

No primeiro segmento (V1), a avaliação positiva se referiu a uma parte específica do texto, que, segundo a opinião do comentarista, está bem escrito. No segundo (P3), temos a avaliação positiva do uso de vocabulário.

Como durante a classificação dos segmentos, em especial os proferidos pelo Grupo B, por vezes, foi difícil determinar com precisão até onde iria o papel de *avaliador* e onde iniciaria o papel de *assistente*, contraste os comentários P4 e P17, ambos oriundos da interação entre Paulo e Cida:

Seleção 5

- P: (...) no parágrafo de introdução *you should have focused* a questão da... mais das universidades estaduais... (P4)
- P: mas eu acho... assim... eu acho que *a sua introdução*... *ela poderia ter sido mais focada*...(P17)

Os dois exemplos ilustram comentários distintos sobre o mesmo assunto, ou seja, um problema na apresentação da introdução. Contudo, para fins de análise, a opção de se referir ao ouvinte ou de se referir ao texto (ver marcação em negrito), determinou a atribuição de papéis distintos para o comentarista. Portanto, no segmento P4, o comentarista assumiu o papel de *assistente*, pois auxiliou a autora dizendo o que ela deveria ter feito na introdução (enfoca-

do a questão das universidades estaduais). Já no segmento P17, o comentário se destinou a apontar uma falha do texto em si, ou seja, a introdução que estaria pouco focada. Portanto, o sujeito assumiu o papel de *avaliador local*, passando um julgamento sobre a pouca eficácia da introdução.

6. *Análise dos dados*

A partir das novas categorias referentes aos papéis dos comentaristas foi possível estabelecer os diversos comportamentos adotados pelo sujeito com relação ao texto comentado (se ele tratou mais de assuntos locais ou globais, se ele mais avaliou do que assistiu).

Assim, a primeira leitura das transcrições revelou que no Grupo A, Luciana comentou o texto de Soraya, seguida por Valmar, que comentou o texto de Luciana, e Soraya, que comentou o texto de Valmar. Esta sessão durou pouco mais de três minutos. Dos 36 segmentos depreendidos, 28 foram oriundos das falas dos sujeitos enquanto comentaristas e oito enquanto ouvintes.

No Grupo B, a interação durou 26 minutos sendo que, nos treze primeiros, Cida assumiu o papel de comentarista, e, nos treze seguintes, este foi assumido por Paulo. Foram identificados um total de 169 segmentos na *Interação 1* (par Cida-Paulo), sendo 107 nas falas de Cida e 62 nas falas de Paulo, e 134 na *Interação 2* (par Paulo-Cida), sendo nas falas de Paulo e 64 nas falas de Cida. Esses números, por si sós, já revelam que a interação entre os sujeitos do Grupo B (303 segmentos) foi mais complexa do que a registrada no Grupo A (36 segmentos).

No Grupo A, a interação seguiu o modelo de *leitor relatando* (quando o comentarista relata o seu *feedback* ao colega e há pouca negociação entre os sujeitos). Já no Grupo B, houve uma *experiência compartilhada entre leitor e autor* (quando há uma participação ativa tanto do leitor quanto do autor, com uma distribuição de turnos mais uniforme, revelando a negociação e a interação entre os participantes). No Grupo B, portanto, os sujeitos também assumiram a posição de ouvinte, dando chance ao autor de comentar o seu próprio texto.

Além disso, houve momentos em que os dois comentaram o texto juntos, colaborando para estabelecer o sentido da interação.

Com relação aos papéis, cada sujeito tendeu a assumir um dos quatro tipos, conforme resumido no Quadro 1.

PAPÉIS ASSUMIDOS PELOS COMENTARISTAS				
	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar
Luciana	assistente; av. global	tradutor	-	-
Valmar	av. local	tradutor; assistente; av. global	-	-
Soraya	av. global	tradutor	av. local	-
Paulo	assistente	av. local	av. global	tradutor
Cida	tradutora	av. global	av. local	assistente

Quadro 1- frequência dos papéis assumidos pelos comentaristas

No Grupo A, Luciana foi quem apresentou um maior equilíbrio de papéis, buscando, como *tradutora*, opinar sobre o assunto e comparar o texto da colega ao o seu próprio. No papel de *assistente*, seus comentários sinalizaram problemas relacionados à gramática da frase, indicando a natureza e a localização dos mesmos. Além disso, ela apresentou soluções, substituindo a forma errada pela forma correta. Esse registro foi feito também por escrito, o que, em teoria, significa uma maior probabilidade de Soraya se lembrar desse comentário e efetuar a revisão. Como *avaliadora global*, ela teceu elogios ao texto. Assim, é interessante observar que Luciana não se posicionou como *avaliadora local*, provendo somente comentários holísticos.

Soraya, apesar de ter realizado menos comentários, também buscou assumir diferentes papéis. Similarmente a Luciana, no papel de *avaliadora global*, teceu elogios ao texto. Como *tradutora*, opinou sobre o assunto e, como *avaliadora local*, sinalizou problemas se referindo ao uso das preposições.

Valmar assumiu o papel de *avaliador local*, tecendo elogios referentes à introdução, ao tópico frasal, às idéias centrais dos parágrafos, e à qualidade da produção linguística, sendo que apenas um segmento não é um elogio. Além disso, é interessante notar que no papel de *avaliador global*, a função do segmento também foi elogiar e que, no papel de *tradutor*, a função do segmento foi *traduzir* o tre-

cho comentado com vistas a argumentar para justificar os elogios que ele teceu no segmento V3. Portanto, somente no papel de *assistente* ele não fez um elogio, mas, sim, uma promessa de que ele apresentaria as soluções, corrigindo por escrito o texto da colega.

Quanto às falas dos sujeitos-ouvintes, Soraya se pronunciou apenas uma vez, por meio de um riso que demonstrou que ela estava lisonjeada, mas tímida, com os comentários. Valmar também só se pronunciou uma única vez, para demonstrar que concordava em corrigir no papel o texto da colega. Portanto, Luciana foi quem mais interagiu, se colocando como ouvinte em seis segmentos. Nessas ocorrências, ela direcionou o foco dos comentários e, requerendo uma tomada de ação, pediu que Valmar assumisse o papel de *assistente* e corrigisse os seus erros. Além desses, expressou uma tomada de decisão ao dizer que iria melhorar o seu texto.

No grupo B, Cida, ao comentar o texto de Paulo, assumiu o papel de *tradutora*, seguido pelo papel de *avaliadora global* e de *assistente*. O papel menos desempenhado foi o de *avaliadora local*. Os 31 segmentos restantes se referem aos trechos em que ela se coloca como ouvinte enquanto Paulo, em 31 segmentos, comentarista o seu próprio texto.

A passagem de comentarista para ouvinte pode estar relacionada ao fato de Paulo apresentar soluções para as sinalizações de problemas feitas pela colega. Assim, esta foi a interação na qual percebi um grau mais elevado de argumentação entre os interlocutores, chegando a identificar turnos em que a discussão se tornou acalorada.

Paulo, ao comentar o texto de Cida, pouco assumiu o papel de *avaliador global*, pois preferiu comentar o texto parágrafo por parágrafo, apresentando com clareza o item que estava sendo alvo do *feedback*. O segundo papel menos frequente foi o de *tradutor*, seguido pelo papel de *avaliador local*. Representando mais da metade dos segmentos, temos o papel de *assistente*. Com relação a esse papel, foi possível distinguir três grupos de segmentos. No primeiro, ele tratou da organização e do conteúdo do texto. No segundo, ele tratou de aspectos lexicais. No último, os comentários foram sobre o gênero textual.

A partir desse mapeamento, foi possível perceber que Paulo foi quem mais esmiuçou o texto na hora de prover comentários. Cida, por sua vez, se colocou como ouvinte em 59 segmentos e em apenas cinco exerceu a função de comentarista do seu próprio texto, assumindo o papel de *avaliadora local* e fazendo uma *avaliação global* negativa da sua capacidade como escritora.

Os resultados ora apresentados podem estar associados ao fato de que os sujeitos não receberam nenhum tipo de treinamento sobre como abordar a tarefa³. Assim, apesar de terem os materiais de apoio (lista de verificação e tabela de avaliação), não os utilizaram como base para guiar a seção de *feedback*. Somente Cida fez uma menção a esse material, usando-o como apoio em um momento da interação. Portanto, concluo que os sujeitos se basearam na sua intuição para realizar a tarefa. Portanto, Luciana e Paulo preferiram agir como *assistentes*, sinalizando problemas, tanto de ordem global quanto local, e apresentando soluções, direta ou indiretamente, para a reescrita. Luciana, bem como Soraya, também se posicionou no papel de *avaliadora global*, comentando a organização do discurso e fornecendo uma avaliação holística do texto do colega. Valmar, por sua vez, no papel de *avaliador local*, preferiu comentar o uso da língua (gramática e convenções do gênero) dentro de frases ou de parágrafos, julgando as habilidades da escritora para a articulação do texto ao nível da sentença e do parágrafo, enquanto Cida, como *tradutora*, fez um uso mais frequente das funções opinar sobre o assunto do texto, expressar concordância / discordância, traduzir para situar os seus comentários, ou comparar seu texto ao do colega.

Desta forma, fica registrada a importância de deixar claro o objetivo da *revisão colaborativa*, que é auxiliar o colega a melhorar o seu texto ao nível do discurso, e não criticar ou julgar o aluno quanto às suas capacidades linguísticas.

Sobre o aproveitamento do *feedback colaborativo*, como constatei em Soares (2006), a rejeição dos comentários dos colegas foi pouca. Com exceção de Valmar, que não reescreveu o seu texto, e de Soraya e Luciana, que tiveram um aproveitamento total dos co-

³Para saber mais sobre como desenvolver atividades relacionadas à fase de pós-escrita e incentivar a revisão colaborativa, consulte Soares (2009).

mentários, Cida rejeitou pouquíssimos deles, enquanto Paulo, apesar de toda resistência, rejeitou apenas um quarto dos comentários feitos.

Assim, o *feedback* do colega foi, na maioria dos casos, origem de algum tipo de *alteração* na reescrita dos textos. Além disso, ficou claro nos relatos coletados após a atividade que os sujeitos tenderam a ver como positiva essa oportunidade de aprender com o colega por meio do *feedback colaborativo*.

7. Considerações finais

As atividades relacionadas à revisão colaborativa criam oportunidades para que os alunos deem e recebam assistência mútua, pois os sujeitos acessam as suas experiências como leitores e escritores, e utilizam as suas habilidades para comentar os textos uns dos outros.

Contudo, Segundo Villamil e Guerrero (1996, p. 51), pouco é sabido sobre o que realmente acontece quando dois alunos estão envolvidos na revisão colaborativa, opinião esta corroborada por Mendonça e Johnson (1994, p. 748) que acrescentam que há falta de informações sobre como os alunos usam estes comentários para revisar os seus textos.

Portanto, em face dessas asserções, acredito que o trabalho apresentado neste artigo, fruto de uma pesquisa realizada com cinco alunos do terceiro período de graduação do curso de Letras (Português-Inglês) em uma universidade pública no Rio de Janeiro, contribui para ampliar o conhecimento que temos sobre os papéis assumidos pelos colegas na revisão colaborativa de seus textos nas aulas de redação em língua inglesa.

A partir desse entendimento, é possível analisar a validade desse tipo de atividade para o desenvolvimento das habilidades de escrita, seja na língua materna, seja na língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANIS, F. Weaving the web of meaning: interaction patterns in peer-response groups. *Paper presented at the Annual Meeting of the*

Conference on College Composition and Communication (33rd, San Francisco, CA, March 18-20, 1982.

ERIC ED214202. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em: 1 de agosto de 2010.

ELBOW, P. The process of writing-growing. In: DELLUCA, G.; FOX, L.; JOHNSON, M. M.; KOGEN, M. *Dialogues on writing: re-thinking ESL basic writing and first year composition*. Mahwash, NJ: Erlbaum, 2002, p. 141-156.

HYLAND, K. *Second language writing*. USA: CUP, 2003.

LEKI, I. Potential problems with peer responding in ESL writing classes. *The CATESOL journal*. v. 3, p. 5-19, 1990.

MENDONÇA, C. O; JOHNSON, K. E. Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly* 28, p. 745-769, 1994.

RAIMES, A. *Techniques in teaching writing*. Oxford: OUP, 1983.

SOARES, D. de A. *O papel dos comentários dos colegas para a re-escrita de textos em inglês como LE*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2006. 269 f. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=36681

SOARES, D. de A. *Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

SOMMERS, N. Revision strategies of student writers and experienced adult writers. In: PERL, S. (org) *Landmark essays on writing process*. Davis, CA: Hermagoras, 1994, p. 75-84.

TRIBBLE, C. *Writing*. Oxford: OUP, 1996.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of second language writing*, v.5, no1, p. 51-75, 1996.

VILLAMIL, M. C. M.; GUERRERO, O. S. Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The modern language journal* , v. 84, n. 1, p. 51-68, 2000.

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process writing*.UK: Longman, 1991.

ZHU, W. Interaction and feedback in mixed peer response groups *Journal of second language writing*, v. 10, n. 4, p. 251-276. 2001.

COMPETÊNCIA DISCURSIVA: LEITURA, CITAÇÃO E PARÁFRASE COMO ATIVIDADES DE PRODUÇÃO EM DISCURSO SEGUNDO

Cleide Emília Faye Pedrosa (UFRN/UFS)
eliaspedrosa@uol.com.br

1. Introdução

A competência discursiva envolve conhecimento que articula formas gramaticais e significados a fim de produzir textos nos mais diversos gêneros. Na atualidade, o discurso pode ser considerado ou trabalhando sob dois pontos de vista (PEDRO, 1998): o discurso ‘como um momento do uso linguístico’ em que os sujeitos são participantes do mesmo discurso; ou ‘o uso linguístico como um momento de um discurso’ em que os sujeitos são participantes em discursos diversos. Por considerarmos a competência discursiva como uma das grandes habilidades desenvolvidas em situação de aprendizagem, então, nesta comunicação, pretendemos atingir o objetivo de comparar atividades de citação e paráfrase em contexto acadêmico universitário a partir da leitura de dois textos. Como aporte teórico, respaldaremos a pesquisa, especialmente, mas não somente, em duas obras: “O trabalho da Citação” de Compagnion (2007) e “Cenas da enunciação” de Maingueneau (2006). Segundo o primeiro autor, o grifo funciona como uma etapa no processo da leitura. O Texto passa a receber a marca do leitor, num gesto de interação. É sua forma de reescrever o texto, marcando-o, sobrecarregando-o de sentido e valor. Este funciona também como uma forma preliminar da citação. Assim, toda citação nada mais que uma primeira leitura. A fim de atingir os objetivos, o *corpus* será formado a partir da contribuição de 12 alunos do curso de Letras, Linguística III, da UFRN, 2009.2 e compreende citações e comentários/paráfrases dos textos de Fernanda Mussalin (2001) e de Sirio Possenti (2009). A metodologia consistiu em solicitar aos alunos que lessem os textos e a partir destes, fizessem 10 citações e tecessem comentários ou fizessem paráfrase. O que se verificou foi que certas partes do texto mereceram destacabilidade e, deste modo, foram transformadas em citações que, por sua

vez, foram parafraseadas o comentadas de acordo com a releitura feita, tomando por base o conhecimento prévio do aluno sobre o dito.

2. *Competência discursiva*

Desde que Chomsky introduziu o termo competência em dicotomia com desempenho, este termo tem estendido seu significado para não só a área da gramática mas também do texto\discurso, principalmente diante das propostas das gramáticas de texto (estudo do texto que antecedeu a Linguística Textual) Assim, expressa-se Koch (2006, p. 06), referendo-se à competência do falante em relação ao texto: “qualquer falante é capaz de *parafrasear*, de resumir um texto, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título, ou de produzir um texto a partir de um título dado” (grifo nosso).

A competência textual do falante ligou-se, inicialmente, à percepção de que o falante dominaria um conjunto finito de regras que seria capaz de compreender e produzir textos. Essa competência também daria conta das regras que capacitariam os usuários a identificar se uma determinada sequência de frases constitui (ou não) um texto, se este é dotado de sentido, ou seja, se ele constitui um texto bem formado (GALEMBECK, 2010).

Em suas considerações sobre a Linguística Textual, Galembeck (2010) afirma que “outras manifestações dessa competência são a capacidade de resumir ou parafrasear um texto. Capacidade esta que nós estamos verificando neste trabalho.

Charolles (1983, *apud* GALEMBECK, 2010) admite que o falante possua três competências básicas:

Competência formativa: permite ao usuário produzir e compreender um número infinito de texto e avaliar, de modo convergente, a boa ou má formação de um texto.

Competência transformativa: refere-se à capacidade de resumir um texto, parafraseá-lo, reformulá-lo, ou atribuir-lhe um título, assim como de avaliar a adequação do resultado dessas atividades.

Competência qualificativa: concerne à capacidade de o usuário identificar o tipo ou gênero de um dado tipo, bem como à possibilidade de produzir um texto de um tipo particular.

Embora se possam apontar algumas limitações das gramáticas de texto, o que nos interessa aqui é esta competência transformativa que, por sua vez, é decorrente da competência formativa, pois não há como parafrasear, por exemplo, um texto sem avaliá-lo e compreendê-lo como tal.

Maingueneau (2008, p. 52), no capítulo “Uma competência discursiva” (no livro *Gênese do discurso*), afirma que “o princípio da competência discursiva permite esclarecer um pouco a articulação do discurso e a capacidade dos Sujeitos de interpretar e de produzir enunciados que dele decorrem” afirma ainda que um indivíduo, durante sua vida, “pode, sucessivamente e talvez simultaneamente, inscrever-se em competências discursivas distintas” (p. 53).

Além dessa competência discursiva, Maingueneau (2008, p. 55) vai além e destaca a questão da competência interdiscursiva e para tal apresenta duas pressuposições:

- a aptidão para reconhecer a incompatibilidade semântica de enunciados da ou das formação (ões) do espaço discursivo que constitui (em) se Outro;
- a aptidão de interpretar, de traduzir esses enunciados nas categorias de seu próprio sistema de restrições.

Comentando este livro de Maingueneau, Possenti (2008, p. 127) enfatiza que sua tese principal é o fato da competência discursiva ‘comandar’ “todos os aspectos de um discurso, inclusive as práticas dos enunciadoreis.”

3. Destacabilidade, Citação e Paráfrase: O Que São?

Tomamos como referência para trabalhar com ‘destacabilidade’ a contribuição de Maingueneau (2006) no seu livro ‘Cenas da enunciação’. O autor aborda vários tipos de ‘citações’, desde as frases feitas, provérbios, máximas (enunciados autônomos, que aspiram à destacabilidade) até as citações que as chamou de ‘filosóficas’, ou seja, “as de textos que marcam umas ou outras de suas sequências

como destacáveis”. São as citações que marcam posicionamentos. Segundo o autor, a destacabilidade pode ser anunciada de algumas maneiras:

- Pelo paratexto: ao fazer dele um título ou um intertítulo.
- Ao longo do texto propriamente dito: ao lhe reservar uma posição relevante (inicial ou final, por exemplo, mas não só essas posições).
- Pela embreagem enunciativa: ao lhe conferir um valor generalizante ou genérico.
- Pelo metadiscurso: ao explicitar uma operação que confere um papel-chave a este ou àquele enunciado (por exemplo, por uma retomada categorizadora: “essa verdade essencial...”). (MAINGUENE-AU, 2006, p. 76)

A questão da destacabilidade, a nosso ver, pode se referir à função-autor ou ao leitor, pois o produtor do texto pode utilizar recursos linguísticos, discursivos e gráficos que evidenciem fragmentos, tornando-os destacáveis para o leitor – como dissesse ‘este posicionamento é importante’; mas, por outro lado, o leitor também pode proceder a sua leitura de modo a destacar outros fragmentos do texto que não aqueles do autor. Assim, leitores diferentes podem ou não proceder a recortes diferentes. Podemos até julgar que os recortes (destacabilidade) são direcionados pelo conhecimento do assunto abordado no texto ou podem ser conduzidos pelo equilíbrio entre o que é dado e o que é novo para um leitor específico.

A destacabilidade que se transforma em citação passa a sofrer dois tipos de operações: exclusão e inclusão. É recortado de seu texto-base (exclusão) para um texto em produção (processo de inclusão).

Segundo Maingueneau (2006, p. 17) a fórmula filosófica compartilha de três dimensões do “espaço filosófico”: *campo*, *arquivo* e *rede de práticas*. Participa do *campo* quando marca um posicionamento, ou seja, quando estabelece um território, traçando uma fronteira que, como tal, separa interior e exterior de uma doutrina. Como se inscreve na memória, participa também do *arquivo*. “Enfim, ela é inseparável de *práticas*”.

Algum ‘texto’/citação resultante da destacabilidade, por participar de dois planos – enunciado autônomo e fragmento extraído de

um determinado texto – implica uma forte tensão constitutiva. O primeiro aspecto está ligado á sua intransitividade, pois ele recebe o status de enunciado autônomo. Já o segundo aspecto aponta para o fato do fragmento (citação) dar ‘acesso ao conjunto de uma doutrina’.

Para o mesmo autor, há dois planos que se interagem quando se analisam os usos da citação: o dos *procedimentos*, e o dos *lugares*. Os procedimentos são embasados em diversos critérios, como ‘enunciativos, tipográficos, sintáticos, prosódicos: discurso direto, indireto, direto livre, discurso direto com *que* etc.’. Enquanto os lugares são categorizados através dos gêneros, dos tipos de discursos (ex: a imprensa), e dos posicionamentos (como exemplo: o discurso comunista).

No discurso citado, por ser corte de um fragmento, precisa-se levar em conta a explicitação de sua fonte. Este caso de citação prototípica é bastante utilizada em situação acadêmica como fonte argumentativa em trabalhos científicos.

Em seus estudos Negroni (2008) assinala que o uso de citação direta, ou seja, as que retomam as palavras do outro (outros autores) tem papel basilar como forma argumentativa do saber, funcionam como “evidências de que quem escreve conhece o estado de sua disciplina e ‘sabe’ do que está falando” (BOLÍVAR, *apud* NEGRONI 2008, p. 99). A mesma autora indica, como resultado de sua análise, que estudos em Linguística (diferentemente de Medicina, objeto também de sua investigação) tendem a citar, com mais frequência, a voz do outro, utilizando-se de aspas, dois pontos, e outros recursos. Faz parte ainda da prática de pesquisadores desta área: introdução da fala do outro em seu discurso (discurso híbrido, na nomenclatura de Maingueneau).

Falando das citações destacadas e integradas (nomenclatura de BOLÍVAR, *apud* NEGRONI, 2008), a autora expõe que as primeiras apresentam uma extensão entre três, quatro ou mais linhas e costumam vir em destaque no texto. Já as integradas são breves e costumam ser integralizadas ao discurso do autor do texto em questão, e vêem recontextualizadas com aspas e isto “muitas vezes com a indicação da atitude que adota o locutor frente ao ‘já dito’” – por exemplo: ‘como bem assinala Fulano’, ‘segundo posicionamento de’,

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

etc (NEGRONI, 2008, p. 103).

Há ainda o caso das citações de paráfrase:

Aquelas partes do texto que se referem ou mencionam as idéias, conceitos e pesquisas de outros autores, que são acompanhadas com o nome do autor e\ ou número de página (opcional) para dar evidência de que se trata do saber próprio ou de outros (BOLIVAR, *apud* NEGRONI, 2008, p. 102, nota de rodapé).

O posicionamento de Compagnon (2007) para a atividade discursiva da citação, é que esta é uma atividade de ‘recorte e colagem’ como num jogo infantil de uso de tesoura e papel. Mas há o outro lado ‘cruel’ do jogo, pois é também extração, mutilação e desenraizamento. Vejamos, para não mutilar suas palavras (ou para mutilá-la):

Quando cito, extraio, mutilo, desenraizo. Há um objeto primeiro, colocado diante de mim, um texto que li, que leio; e o curso de minha leitura se interrompe numa frase. Volto atrás: re-leio. A frase relida torna-se fórmula autônoma dentro do texto. A releitura a desliga do que lhe é anterior e do que lhe é posterior. O fragmento escolhido converte-se ele mesmo em um texto, não mais fragmento de texto, membro de frase ou de discurso, mas trecho escolhido, membro amputado; ainda não o enxerto, mas já órgão recortado e posto em reserva. Porque minha leitura não é monótona nem unificadora; ela faz explodir o texto, desmonta-o, dispersa-o. é por isso que, mesmo quando não sublinho alguma frase nem a transcrevo na minha caderneta, minha leitura já procede de um ato de citação que desagrega o texto e o destaca do contexto (COMPAGNOM, 2007, p. 13).

Todos os leitores, com certeza, reconhecem que algumas frases (períodos/parágrafos) são destacáveis em sua leitura (ler com o lápis na mão), e são essas que são citáveis ou imitáveis através de comentários e paráfrases.

Há no processo da citação toda uma constelação semântica que envolve: repetição, memória e imitação. “O grifo assinala uma etapa na leitura, é um gesto recorrente que marca, que sobrecarrega o texto com o meu próprio traço” (COMPAGNOM, 2007, p. 17).

Ainda segundo o mesmo autor,

O grifo na leitura é a prova preliminar da citação (e da escrita), uma localização visual, material, que institui o direito do meu olhar sobre o texto. (...) o grifo coloca marcas, localizadores sobrecarregados de sentido, ou de valor; ele superpõe ao texto uma nova pontuação, feito ao rít-

mo de minha leitura. (...) toda citação é primeiro uma leitura – assim como toda leitura, enquanto grifo, é citação. (COMPAGNOM, 2007, p. 19).

Como vimos, a citação é resultado direto do ‘grifo’ (virtual ou real/material) que o leitor efetua enquanto ler.

4. Da acomodação à citação

De certa forma, não há sujeito da citação, senão em um regime democrático da escrita. (COMPAGNOM, 2007, p. 51).

No processo de encontro do leitor com o texto, este concede àquele a liberdade da acomodação. Como diz Compagnom (2007, p. 22): “que ele acomode o texto e que nele se acomode, sendo as duas coisas muitas vezes contraditórias. O leitor deverá encontrar o lugar de onde o texto lhe seja legível, aceitável.” Assim, o autor afiança que a citação nada mais é que um elemento de acomodação, pois ela demonstra que houve reconhecimento, identificação entre o texto e o leitor.

Outro processo que se destaca, neste contexto, é a solicitação. Compagnom explica que “a solicitação é o correspondente, em leitura, da enunciação: um acomodamento, uma conciliação do enunciado” (COMPAGNOM, 2007, p. 26).

A citação representa que houve uma ‘paixão’ por aquela leitura específica. Só uma leitura que seja solicitadora e excitante produz a citação. A citação faz com que a leitura ecoe na escrita. E representa os processos de ‘extirpação’ e de ‘enxerto’, funcionando ao mesmo tempo como objeto dessas duas operações. Sobre essas operações, Champagnom (2007, p. 36) conclui:

O amálgama, na citação, de duas manipulações e do objeto manipulado tem por efeito tornar natural um procedimento inteiramente cultural. (...) Em seu emprego habitual, a citação não é nem o ato de extirpação, nem o do enxerto, mas somente a coisa, como se as manipulações não existissem, como se a citação não supusesse uma passagem ao ato. Na medida em que se ignora o ato, é a pessoa do citador que é ignorada, o sujeito da citação como transportador, negociante, cirurgião ou carneleiro.

O interessante em todo este processo e discussão é como o ci-

tar liga-se ao ato de ler e escrever. A substância da leitura e da escrita é a citação, àquela através dos processos de solicitação e excitação e esta com a reescrita.

Apropriando-nos do dito no capítulo sobre sistema de citação de Mouillaud (2002), direcionado para o discurso jornalístico, os trabalhos acadêmicos estão cada vez menos na origem de seus enunciados: “sob a escritura do [do trabalho acadêmico] jornalista, ainda há escrituras; sob seu discurso, outros discursos” (MOUILLAUD, 2002, p. 118), lida-se, deste modo, com que o autor chama de “hierarquização de vozes.” Ainda dentro deste contexto, ele afirma que “(...) a reprodução (ou citação) põe face a face universos de discursos diferentes, que devem ser articulados no interior de uma enunciação única, aquela do locutor que reproduz o enunciado de um outro locutor.” (MOUILLAUD, 2002, p. 122)

Quando Bakhtin tratou do discurso citado, posicionou-se afirmando que este é um tipo de discurso “*no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*. (BAKHTIN, 2002, p. 144, grifo do autor). E ainda orienta o modo como isto deve ocorrer, ou seja, deve ocorrer “a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo” (BAKHTIN, 2002, p. 148).

Outra questão é levantada por Maingueneau (2001), ele advoga que, na verdade, quando se utiliza um DD por mais que se tente ser fiel ao que está sendo citado, é impossível este grau de objetividade, pois o discurso direto nada mais é que um fragmento recortado pelo enunciador do novo texto (discurso citante) que dispõe de recursos linguísticos e discursivos para lhe dar uma faceta particular.

5. Metodologia

O *corpus*, formado a partir da contribuição de 12 alunos do curso de Letras, Linguística III, da UFRN, 2009.2, compreende citações e comentários/paráfrases dos textos de Fernanda Mussalin (2001) introdutório à Análise do Discurso (texto 01) e de Sirio Posenti (2009) sobre a concepção de sujeito (da AD) (texto 02). A me-

todo metodologia consistiu em solicitar aos alunos que lessem os textos e a partir destes, fizessem 10 citações e tecessem comentários ou fizessem paráfrase. Vale ressaltar que o segundo texto já apresentava fragmentos destacáveis, considerando que o autor enumerou 10 formas ver o sujeito da AD. Assim, considera-se que, de certa forma, as citações foram conduzidas pelo autor do texto.

6. *Leitura, destacabilidade, citação e paráfrase: A (in)competência discursiva do leitor-produtor*

6.1. Citação: recortes (des)focados

Em relação à citação, podemos destacar que podem ser recortadas do texto, respeitando-se os limites de seu antes e seu depois. Ou, podem-se identificar citações que são inapropriadamente retiradas de seu cotexto, prejudicando seu sentido.

6.1.1. *Exemplos do 1º caso:*

A primeira época da Análise do Discurso (doravante AD-1) explora a análise de discursos mais “estabilizados”, no sentido de serem pouco polêmicos, por permitirem uma menor carga polissêmica, isto é, uma menor cobertura para a variação do sentido devido a um maior silenciamento do outro (outro discurso/outro sujeito) (MUSSALIM, 2001, p.117). (aluno 10, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 1)

6.1.2. *Exemplos do 2º caso:*

Esses exemplos do segundo caso são típicos do que Marchuschi chama “enquadres desfocados” (MARCHUSCHI, 2008).

a-(...) o ponto crucial *da teoria* é que não se pode aceitar – o que até muitos não-marxistas e não-freudianos reconhecem - a possibilidade de pensar um sujeito *sem circunstâncias*, ou que as domine completamente. (POSSENTI, 2009, p. 82 grifo do autor) (aluno 1, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 2)

b-“O conceito de *formação discursivo (FD)*, já apresentado, é utilizado pela AD para designar o lugar onde se articulam discurso e ideologia. Nesse sentido é que podemos dizer que uma formação discursiva é governada por uma formação ideológica. (aluno 8, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 1, **negrito nosso**)

c-“Harris, *como foi possível perceber*, restringe-se a uma concepção de discurso como uma sequência de enunciados. Essa definição mostrou-se insuficiente para os propósitos da AD, que buscava reintegrar uma te-

oria do sujeito e uma teoria da situação. Assim, Pêcheux, visando à construção de um arcabouço teórico que lhe permitisse isso, passa a considerar a oposição enunciação e enunciado” (MUSSALIM, 2001, p. 116) (aluno 3, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 1, **negrito nosso**)

d- [...] um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (MUSSALIM, 2001, p. 119 *apud* FOUCAULT, 1969, p. 14 (aluno 6, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 1, **negrito nosso**))

e- O estudo do discurso para a AD, *como já dito anteriormente*, inscreve-se num terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito. Assim, o sujeito lacaniano, clivado, dividido, mas estruturado a partir da linguagem, fornecia para a AD uma teoria de sujeito condizente com um de seus interesses centrais, o de conceber os textos como produtos de um trabalho ideológico não-consciente (MUSSALIM, 2001, p. 110). (aluno 10, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 1, **negrito nosso**)

Verifica-se neste conjunto de exemplos que os recortes das citações não são semanticamente ‘completos’, pois palavras ou expressões remetem a sentidos anteriormente tratados, assim, prejudicam a leitura do DD recortado:

- a- (...) “o ponto crucial *da teoria* é que não se pode aceitar” ...: o leitor deste DD necessita voltar ao texto original a fim de saber a que ‘teoria’ a citação se refere.
- b- “O conceito de *formação discursivo (FD)*, *já apresentado*”: explicitamente a citação destaca que o conceito de FD ‘já foi apresentado’.
- c- “Harris, *como foi possível perceber*”: observa-se nitidamente que o recorte da citação remete a informações anteriores.
- d- [...] “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada”: neste caso, nós acrescentamos o colchete para representar a ausência de expressões que dificultaram a compreensão da citação.
- e- O estudo do discurso para a AD, *como já dito anteriormente*: a expressão em **negrito** solicita do leitor que saiba o que foi dito anteriormente sobre AD a fim de entender o DD apresentado.

1996

Nesse quadro, ainda podemos apontar como diferentes leitores apresentaram limites diversos para estabelecer o recorte.

6.1.3. Recorte ampliado

A questão do discurso é uma questão aberta. Para analistas do discurso afetados de alguma forma pelo “ar do tempo” da época heróica da fundação da disciplina, só há um consenso absoluto: o fim do sujeito cartesiano (melhor ainda: a decisão de combatê-lo onde aparecesse até mesmo onde devesse ser inventado). Provavelmente, *o ponto crucial da teoria é que não se pode aceitar – o que até muitos não-marxistas e não-freudianos reconhecem - a possibilidade de pensar um sujeito sem circunstâncias, ou que as domine completamente*. Fora disso, ou seja, quanto as especificações que ultrapassem a negação do sujeito dito uno e inconsciente, penso que o campo está aberto. (POSSENTI, 2009, p. 82, grifo do autor) (aluno 7, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 2, negrito nosso)

6.1.4. Recortes restritos

(...) o ponto crucial da teoria é que não se pode aceitar – o que até muitos não-marxistas e não-freudianos reconhecem - a possibilidade de pensar um sujeito *sem circunstâncias*, ou que as domine completamente. (POSSENTI, 2009, p. 82 grifo do autor) (aluno 1, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 2)

Veja-se que os dois exemplos acima estão contextualizados no mesmo parágrafo do texto original. A citação do aluno No 1 está inserida na citação do aluno No 7. O primeiro faz um recorte bem enxuto enquanto o numero 7 executa uma citação longa.

6.1.5. Recortes restritos com enxugamento interno

Outra forma de se fazer citação é enxugá-la internamente, para isso é necessário haver um cuidado redobrado para que o texto o DD tenha um continuidade sintática e semântica.

A questão do sujeito é uma questão aberta (...). Provavelmente o ponto crucial da teoria é que não se pode aceitar - o que até muitos não-marxistas e não-freudianos reconhecem- a possibilidade de pensar um sujeito *sem circunstâncias* (grifo do autor), ou que as domine completamente (POSSENTI, 2009, p. 82). aluno 4, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 2)

A questão do sujeito é uma questão aberta. Para analistas do discurso afetados de alguma forma pelo “ar do tempo” da época heróica da fundação da disciplina, só há um consenso absoluto: o fim do sujeito cartesiano (...) *Assim como ocorre com a função-autor, as funções-sujeito também são diversas, não só em diferentes épocas, mas também em gê-*

neros diferentes. (POSSENTI, 2009, p. 82). (aluno 12, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 2)

6.1.6. Recorte com retomada explicativa, preenchimento de lacunas informativas

“... o ponto crucial da teoria (o fim do sujeito cartesiano) é que não se pode aceitar – o que até muitos não-marxistas e não-freudianos reconhecem – a possibilidade de pensar um sujeito sem circunstâncias, ou que as domine completamente.” POSSENTI. (aluno 8, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 2)

O interessante neste tipo de citação é a demonstração clara da interação ativa entre o leitor e o texto. O leitor remete a assuntos anteriormente tratados no texto e faz a conexão apropriada.

6.2. Citação, Paráfrases e Comentários (In)Próprios

Neste item apresentaremos as citações e alguns dos comentários feitos pelos alunos.

6.2.1. Citação, paráfrases e comentários apropriados

Citação 1

A questão do sujeito é uma aberta. Para analistas do discurso afetados de alguma forma pelo ar do tempo da época heróica da fundação da disciplina, só há um consenso absoluto: o fim do sujeito cartesiano (melhor ainda: a decisão de combatê-lo onde aparecesse e até mesmo onde devesse ser inventado). Provavelmente, o ponto crucial da teoria é que não se pode aceitar – o que até muitos não marxistas e não-freudianos reconhecem – a possibilidade de pensar um sujeito *sem circunstâncias*, ou que as domine completamente. (POSSENTI, 2009, p. 82)

Comentários

1 - A questão do sujeito é bastante aberta, e as abordagens da função-sujeito são também muito diversas; entretanto há um consenso dentro da Análise do Discurso: a negação de um sujeito uno, consciente e sem circunstâncias. (aluno 3, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 2)

2 - Uma conceituação definitiva de sujeito, ou pelo menos uma acei-

ta pela maioria dos que estudam o assunto, ainda não foi alcançada. Isso se dá pela dificuldade de se determinar todos os aspectos de um elemento complexo e que se apresenta nas mais diversas formas, funções, tempos e gêneros. O único consenso sobre o tema herdado dos ideais marxistas que influenciaram a AD em seu início, é o de que o sujeito cartesiano, plenamente consciente, não existe. (aluno 5, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 2)

O primeiro ponto a observar é que alguns alunos fizeram o mesmo recorte, porém reescreveram (paráfrase\comentário) de forma individualizada, como resultado de suas próprias leituras e amadurecimento intelectual. Observamos que o aluno No 3 faz um comentário(paráfrase) bem enxuto, inclusive acrescenta informação que vem no parágrafo depois do recorte que ele estabeleceu. Já o aluno No 5 faz uma paráfrase mais extensa e de maneira apropriada com comentários adequados à questão.

Citação 2

Talvez valesse a pena especificar um pouco melhor o que significa dizer que há um ponto crucial (um ponto de não retorno?) no que se refere à questão: trata-se fundamentalmente de aceitar que o sujeito é segundo em relação a seu entorno – social, lingüístico, ideológico, cultural, até mesmo biológico Ou seja, nos termos mais ou menos correntes da AD: o sujeito é efeito (de fato, essa formulação não me agrada, porque situa o discurso da AD, voluntariamente ou não, pouco importa, no interior das filosofias que ela pretende negar – as das causas e efeitos). Dito de outra forma, também corrente, o sujeito não é origem (do sentido, da história, etc.). (POSSENTI, 2009, p. 82)

Comentários

1. Para a AD o sujeito e seu discurso são uma consequência da atuação de forças históricas, políticas, sociais, culturais, lingüísticas e biológicas. Embora quem enuncie seja o sujeito, anteriormente ao discurso, existe um contexto que o condiciona. Assim, o sujeito não é a origem primeira do sentido, da história, enfim, do próprio discurso. (aluno 5, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 2)

2. O sujeito é efeito de sua formação ideológica, social, cultural e até mesmo biológica, ou seja, o que há de novo no discurso original do sujeito é a forma como ele relata o que já foi dito. (aluno 8, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 2)

Podemos observar que ambos os alunos comentam ou parafraseiam com propriedade a citação recortada. E o aluno 8, embora tenha seu comentário mais enxuto ainda acrescenta informação de conhecimento do assunto estudado: “o que há de novo no discurso original do sujeito é a forma como ele relata o que já foi dito”.

Citação 3

(...) passei a não aceitar a tese corrente em AD segundo a qual o sujeito é assujeitado, não foi por desconheçê-la. Foi exatamente porque eu a conhecia bastante bem e a tinha anteriormente aceito. (POSSENTI, 2009, p. 83)

Comentários

1. - Há teorias já bastante sedimentadas na AD sobre o assujeitamento do sujeito. Porém, alguns autores, inclusive o do texto, mostra que o sujeito não pode ser tão vazio por dentro, que ele precisa dizer algo “dele”. (aluno 1, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 2)

2. Essa terceira *observação* sobre o sujeito, diz respeito a não aceitação de Possenti a tese fluída na AD, a qual afirma que o sujeito é assujeitado, isto é, um sujeito que se apropria de um discurso preexistente. Assim, Possenti justifica que não aceita mais essa teoria pelo fato de conhecê-la muito bem. (aluno 10, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 2)

3. A tese não aceita por Possenti diz respeito ao sujeito da primeira fase da AD, na qual esse sujeito não poderia ser concebido como fonte do próprio discurso (MUSSALIM, 2001). A partir do conceito de “máquina discursiva”, quem de fato fala dentro do discurso é uma instituição, uma ideologia, e não o indivíduo. (aluno 3, Ling III, UFRN, 2009.2, texto 2)

Deste conjunto de comentário para a mesma citação, chamamos atenção o comentário 3 do aluno 3. Ele agrega a seu texto o que já tem como dado (conhecimento sobre AD advindos da leitura do primeiro texto) e faz uma reinterpretação da informação recortada na citação. Observe-se que ele acrescenta, com pertinência, as informações relacionadas a 1ª fase da AD e o conceito de ‘máquina discursiva’.

6.2.2. Citação, paráfrases e comentários inapropriados

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

Neste novo conjunto de citações e comentários, apontaremos aqueles exemplos em que os comentários ou paráfrases feitas pelos alunos foram inadequados. Aqui nomearemos de modo geral apenas a turma a que fez parte estes alunos (Linguística III, 2009.2 da UFRN).

CITAÇÕES	COMENTÁRIOS (entre parênteses nossos comentários)
A leitura de De Certeau e de Schneider são para mim propulsoras. Um encara o cotidiano da vida e das manobras do sujeito “pequenos” – os locutores que de fato falam (não o sujeito...) e andam por aí. O outro encara a literatura em grande medida a partir da psicanálise,mas,no que mais me interessa,especialmente ,a partir das práticas escritas:plágio,reescrita,originalidade etc. São suas questões. (POSSENTI, 2009, p. 85) (Aluno de Ling III, UFRN, 2009.2, texto 2)	A comparação entre dois escritores distintos , com modo de pensar e abordagens tão distantes, aproxima-se ao mostrar a semelhança de ambos quanto as suas questões. (Observa-se pelo comentário do aluno que ele não aborda o conteúdo da citação).
Minhas abordagens empíricas sempre se dirigiram ao que se poderia chamar de linguístico (na conjunção entre o linguístico e qualquer outro campo). Por outro lado, nos autores que lia, sempre me atinha mais as brechas que não conseguiam fechar do que as afirmações mais dogmáticas e gerais. Os movimentos de Pechêux, por exemplo sempre permitiam uma contraleitura. (POSSENTI, 2009, p. 84)	Em minhas leituras fixava-me mais ao que estava explícito, do que ao explícito. (Comentário sem nexos e sem abordagem do conteúdo da citação, falta-lhe ponto de aproximação com a citação recortada)
– Ligar-me mais ao texto (do que a seu ‘conteúdo’) foi minha maneira de assumir o mais radicalmente possível a tese da AD de que o texto é a materialidade do discurso...” (POSSENTI, 2009, p. 85)	É no texto e não no seu conteúdo que se produzem os efeitos, ou seja, o sentido. (Possenti estava se referindo a análise de conteúdo)
“A leitura de <i>O uso dos prazeres</i> (FOUCAULT, 1984) me mostrou que Foucault também abandona seu posto antigo, e visava agora a um sujeito das práticas do cotidiano, cercado de circunstâncias que certamente não o deixam livre, mas que não o subjugam... estamos longe do sujeito assujeitado.” (POSSENTI, 2009, p. 87)	O estruturalismo foi responsável por apagar momentaneamente o autor, tendo o seu retorno nos anos oitenta, segundo Schneider, 1985, p. 43. (A citação que Possenti faz com base em Schneider mais adiante no texto não condiz em nada com esta indicação do aluno)

Quadro 01: citações e comentários inadequados

7. Conclusão

A partir do fichamento de um dos alunos da turma de Linguística III, 2009.2, da UFRN, gostaríamos de introduzir algumas orientações a que chegamos depois de proceder a esta investigação.

Eles me ensinaram – aprendi com eles, quero dizer – que o sentido não pode ser definitivamente o mesmo se se materializa de formas diversas. Ou seja, para ir diretamente a um ponto crucial, a paráfrase é um instrumento de análise simplificador: ela é que “controlaria” o sentido, já que impõe o mesmo ao diferente, e não as representações formais, que são metalingüísticas. (POSSENTI, 2009, p. 85)

De maneira apropriada o aluno Gallo (2009)¹ comenta que “Se todo discurso é condicionado por discursos anteriores, o que o sujeito enuncia em seu discurso seria então uma paráfrase. E seria por meio dessa paráfrase, que por ser individual pode se apresentar de infinitas maneiras, que os antigos discursos ganhariam novos sentidos, pois, segundo Possenti, o sentido não pode ser o mesmo se ele se materializa de formas diversas”.

As atividades de paráfrases ao mesmo tempo em que têm sido bastante exploradas em trabalhos acadêmicos têm sido relegadas a um trabalho intuitivo.

Por isso que como professora, após estas atividades que serviram como metodologia para minhas aulas e uma forma de os alunos lerem o texto para discussão em sala, pergunto: Que orientações recebemos quanto ao recorte de uma citação? Como proceder para encaixá-la em ‘nosso’ texto? Estas são perguntas, que respondidas, auxiliariam aos acadêmicos a procederem na preparação de seus textos e a usarem a citação como recurso argumentativo. A lista a seguir foi fruto das observações que fizemos durante o processo e também foi repassada aos alunos à medida que verificávamos a necessidade de orientá-los:

1. Identificar zonas de recortes;
2. Evitar recortes que remetam ao cotexto anterior e\ou posterior;

¹ GALLO, Marcelo Constantino. Atividade de fichamento do texto de Sirio Possenti: ‘Dez observações sobre a questão do sujeito’. UFRN, Linguística III, semestre 2009.2.

3. Buscar palavras que remetam ao cotexto anterior a fim de explicá-las;
4. Proceder a recortes de sentido ‘completo’;
5. Buscar recorte mais enxutos, preferindo-os aos mais extensos;
6. Podem-se recortar citações mais longas, fazendo-se enxugamento interno com o uso dos parênteses e reticências;
7. Podem-se incluir explicações em parênteses com a função de preenchimento de lacunas informativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 (VOLOCHINOV, V. N).

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. A linguística textual e seus mais recentes avanços. www.filologia.org.br/. Acesso em: 5 ago. 2010.

KOCH, Ingedore. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NEGRONI, Maria Marta Garcia. Os modos de dizer do sujeito no discurso acadêmico. In: MICHELETTI, Guaraciaba (org.). *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 92-121.

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

_____. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar, 2006.

_____. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOUILLAUD, Maurice. O sistema de citações. In: MOUILLAUD, Maurice; PORTO, Sérgio Dayrell (orgs.). *O jornal: da forma ao sentido*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2002, p. 117-144.

MUSSALIN, Fernanda. Análise do Discurso. In: *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 101-142.

PEDRO, Emília. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: _____. (org.). *Análise crítica do discurso*. Lisboa, 1998, p. 19-46.

POSSENTI, Sírio. Práticas de escrita como processos de enunciação. In: MICHELETTI, Guaraciaba (org). *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 122-132.

_____. 'Dez observações sobre a questão do sujeito'. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 81-90.

**PEDIDOS DE DESCULPAS EM ERRATAS
DE UMA REVISTA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA:
UMA ANÁLISE DA PROTEÇÃO DAS FACES DE EDITORES**

David Harlyson P. da Silva (UFRN)

harlysonsilva@hotmail.com

Cleide Emília Faye Pedrosa (UFRN\UFS)

eliaspedrosa@uol.com.br

1. Introdução

Este trabalho é um recorte do projeto "Estudo discursivo das erratas na mídia impressa: interface entre análise crítica do discurso e pragmática", desenvolvido na UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EDITAL UFRN/PROGRAD/PROPESQ/PROEX No 02/2009; código: PIC _ 4143-2010). A errata é um recurso discursivo e social muito utilizado na mídia impressa; e como tal, pode ser considerado, direta ou indiretamente, um pedido de desculpas pelo erro cometido e divulgado. Pedido de desculpas, no campo da Pragmática, é um ato pelo qual o locutor tenta obter de seu destinatário o perdão por uma ofensa pela qual é, de algum modo, responsável. Entretanto vale ressaltar que este pedido se altera expressivamente de acordo com o evento comunicativo em que os interlocutores estejam envolvidos e o papel ou poder destes em uma sociedade ou instituição. Como proposta, esta pesquisa pretende atingir o seguinte objetivo principal: identificar que recursos linguísticos, discursivos e sociais são utilizados pelos locutores/editores para minimizar os erros cometidos e divulgados.

O suporte teórico para essa investigação busca uma interface entre os campos da Divulgação Científica e da Pragmática. A fim de verificar as convenções de polidez na mídia impressa, nosso corpus se constituirá de erratas divulgadas na revista *Ciência Hoje*.

Três contextos discursivos servem de base para essa investigação: primeiro – publicação das cartas dos leitores apontando os erros como forma indireta de assumir o erro; depois, pedidos de diretos dos editores em respostas a cartas dos leitores que apontam enganos

ou erros de edições anteriores; por último, retratação dos próprios editores por erros em outras edições.

1.1. Metodologia

A fim de verificar as convenções de polidez na mídia impressa, nosso corpus se constituirá de erratas divulgadas na revista de divulgação científica *Ciência Hoje (CH)*. Desse corpus, nos interessa o erros informacionais, advindos da linguagem verbal ou de outros signos imagéticos, por considerar que, no caso, o mais importante é observar de que forma o jornalista (não) conseguiu entender a informação científica pela qual era responsável para fazer a transmutação da linguagem para acesso do público em geral.

Três contextos discursivos servem de base para essa investigação:

- Primeiro, publicação das cartas dos leitores apontando os erros como forma indireta dos editores / jornalistas assumirem o erro;
- depois, pedidos de desculpas diretos dos editores em respostas a cartas dos leitores que apontam enganos ou erros de edições anteriores;
- por último, retratação dos próprios editores por erros em outras edições.

Destacamos que a coleta de material para atender nossa proposta não ficará limitada a anos de publicação do suporte em questão, o que nos interessa é levantar um corpus que atenda ao objetivo proposto, por isso, julgamos que a pesquisa não deva ser controlada por essas variáveis.

1.2. Objetivos

1.2.1. Gerais

Verificar as diversas estratégias linguísticas, discursivas e sociais (pedidos de desculpas indiretos, implícitos, entre outros) que são utilizadas pelos editores para proteger as ‘ faces’, ora a sua, ora a do jornalista que escreveu a matéria onde se identificou o erro e ora a da própria instituição, e como segundo passo, conferir as consequências de como esses erros influenciam leitores que tendem a considerar estes textos midiáticos como fonte de verdade absoluta.

1.2.2. específicos

- identificar que recursos linguísticos (tempos verbais, modalizadores, adjetivos, etc) são utilizados na correção dos erros divulgados;
- Identificar as estratégias discursivas utilizadas para substituir os erros;
- Apontar as os eufemismo utilizados para proteger a face da instituição ou do jornalista;
- Classificar os pedidos de desculpas como realizações diretas (explícitas) e indiretas (implícitas);
- Sub-classificar os pedidos explícitos em expressões performativas e enunciados no imperativo;
- Sub-classificar os pedidos implícitos em descrição de um estado de espírito condizente, justificativa e reconhecimento do erro;
- Apontar as consequências de se veicular informações erradas para um público seletivo, no caso das erratas em revistas de divulgação científica;
- Apontar os pedidos de desculpas como práticas discursivas e sociais.

1.3. Divulgação científica

O final do século XX e o início do século XXI são marcados pelo enorme avanço no campo da ciência. Como bem previu a profecia bíblica há 2700 anos atrás: “...muitos irão de uma parte para outra, e a ciência se multiplicará (Dn 12:4)”, a ciência se desenvolveu de maneira a transformar drasticamente a vida das pessoas. Muitos dizem que vivemos na “era da informação”, ou seja, o conhecimento antes restrito a um grupo de elite, hoje é difundido entre todas as pessoas, tornando-se um bem comum. Além disso, as pessoas têm buscado cada vez mais o acesso à informação, seja por entretenimento, desenvolvimento pessoal ou profissional. Nesse contexto, a mídia, mais especialmente os agentes divulgadores de ciência, surgem enquanto responsáveis por intermediar o contato do grande público com a ciência. São eles os responsáveis por fornecer aos leitores, ávidos por conhecimento a informação em linguagem clara, simples e objetiva; levam em consideração que o texto científico é de difícil compreensão para eles. Além disso, os textos de Divulgação Científica (doravante DC) procuram despertar a atenção e a curiosidade dos leitores a fim de criar vínculos com eles.

1.4. Definição

O propósito da divulgação científica é funcionar enquanto uma forma de difusão pedagógica de conhecimentos que procura colocar o saber ao alcance de todos. É um veículo importante para o avanço do saber, necessária à conservação da produção científica, sendo considerada então um bem comum.

A DC tem como desafio transmitir o conhecimento de modo “preciso e compreensível para o maior número de pessoas, sem simplificar ao extremo uma mensagem, o que poderia torná-la mentirosa. Para conseguir seu objetivo, é necessário esforço e competência cuja importância é frequentemente subestimada” (Comité consultatif national d'éthique pour les sciences de la vie, nº109, 2010). A DC funciona de modo a difundir o conhecimento, evitando assim que ele seja instrumento de poder por parte daqueles que o detêm.

1.5. O jornalista de DC

O jornalista que escreve ciência tem um papel importante, sobretudo na formação do seu leitor. Aquilo que ele escreve e a forma como o faz influencia diretamente na maneira como o leitor assimila a informação e desperta seu senso crítico.

Segundo Frota-Pessoa (2001), escrever sobre ciência para um grande público implica em utilizar uma linguagem simples, com frases curtas e sequência dos tópicos detalhando bem o assunto. É importante também ser objetivo, mostrando o aspecto mais importante do tema e o que isso tem a ver com seu leitor, de modo a despertar sua curiosidade e seu interesse pelo assunto. Ao deparar-se com um tema que pode despertar alguma controvérsia mesmo entre os cientistas, é interessante que o jornalista tente manter uma certa neutralidade (apenas uma certa, já que não existe neutralidade completa ao escrever, pois o próprio assunto que o jornalista escolhe para divulgar já é indicador de parcialidade); porém, por se tratar de uma atividade educativa em que o jornalista participa da formação de seu leitor, ele pode posicionar-se sobre o assunto, porém com embasamento suficiente para garantir a veracidade daquilo que está propondo. Como disse Einstein (*Apud* DUKAS; HOFFMAN, 1979, p. 35), “A

maioria dos livros sobre ciência (que se dizem destinados ao leigo) procura mais impressionar o leitor do que explicar clara e lucidamente os objetivos e métodos elementares.”

1.6. A linguagem da DC

Para fazer DC, é necessário transformar a linguagem técnica característica do meio científico em uma linguagem mais simples para atingir o público leigo. Entretanto, não basta simplesmente “traduzir” termos técnicos em palavras mais cotidianas ou decifrar idéias para interpretá-las para o leitor, mas é preciso mudar toda a forma do dizer, ou seja, mudar o discurso. Fahnestock (1993) faz uma análise de como acontece essa transformação de linguagem científica para linguagem não-científica. Para a autora, um texto pode ser classificado em 3 gêneros: deliberativo, que consiste em deliberar sobre questões particulares ou pessoais e é voltado para o futuro; demonstrativo, que são contituídos de elogios ou censurase tendo por base o tempo presente; e o judiciário, que faz avaliações sobre a causa de eventos passados e baseia-se no passado.

A partir dessa classificação, os textos científicos seriam do gênero judiciário, pois estão relacionados ao estabelecimento da validade das experiências realizadas. Os textos de DC seriam do gênero demonstrativo, pois comemoram (ou seja, elogiam) a possibilidade de resultados das experiências ao invés de tentar validá-los. Assim, percebe-se que os jornalistas passam ao leitor um grau de certeza maior sobre um evento do que os cientistas, causando exagero e imprecisão. Este é então uma das tarefas do jornalista: transformar um discurso judiciário em demonstrativo sem que haja uma alteração substancial que comprometa a verdade da mensagem. Para essa mudança de discurso, o jornalista faz uso de recursos linguísticos, como as substituições (troca de um termo especializado por um um sinônimo mais conhecido), paráfrases (comentários do jornalista sobre um termo ou uma noção com fins explicativos) metáforas e analogias.

1.7. A formação do jornalista de DC

Para divulgar ciência, é necessário que o jornalista de DC seja especializado em divulgação de ciência?

Segundo Assis (1990), talvez essa exigência não faça sentido, pois as habilidades que o jornalista precisa para cobrir ciência são outras: informar, levantar debate, gerar polêmica, conseguir que sua matéria vá para a primeira página, chamar a atenção. Para isso, não é preciso conhecer ciência, mas descobrir ciência através de curiosidade, oportunismo, desconfiança.

Contudo nossa pesquisa talvez prove o contrário. Pois se o jornalista tivesse uma formação ou especialidade para este tipo de jornalismo ou mesmo se tivesse um consultor na área não ocorreriam alguns dos erros que apresentaremos na análise.

1.8. A mídia e a DC

A mídia é o principal meio de divulgação da DC. Jornais, revistas, emissoras de rádio e tv são as soluções capazes de realizar uma divulgação em alta escala, atingindo o grande público de forma imediata e abrangente. Entretanto, DC e mídia têm propósitos diferentes: enquanto a primeira divulga ciência com fins pedagógicos, a outra cede seu espaço para divulgação com fins comerciais, ou seja, a mídia usa a DC para vender (e para lucrar). Assim, segundo Ivanis-sevich (1990), quem determina que notícias são veiculadas não é o cientista que quer divulgar seus resultados, mas o editor que precisa vender seu produto.

No momento em que o jornalista vai adaptar o texto científico de acordo com as normas da mídia, muitas alterações de sentido da mensagem pode acabar acontecendo. Por outro lado, a precisão da mensagem mas sem o caráter motivador à leitura adicionado pelo jornalista pode tornar o texto difícil e desinteressante. Assim, o leitor perde sua motivação pelo assunto e a mídia fracassa na venda de seu produto. Assim, só entram na edição as notícias que prometem as melhores vendas. O interesse da mídia é prender a atenção de seu cliente. Assim, investe-se mais na aparência do que no conteúdo, pois a aparência é o que rende maior audiência.

Originalmente, o papel da mídia é de entreter, divertir. O papel da DC é educar. São papéis de certa forma antagônicos que tentam achar um equilíbrio entre si pela dependência que têm um do outro.

Assim, o maior desafio da DC é simplificar a linguagem técnica de cientistas em uma linguagem mais simples e acessível ao grande público sem comprometer a qualidade e a veracidade da informação.

2. *Um percurso histórico da pragmática*

Desde o estabelecimento da Linguística enquanto disciplina de caráter científico, dedicada a estudar fatos e fenômenos da linguagem através de métodos de análise, várias correntes teóricas têm se instaurado no decorrer de sua história para melhor explicar fatos relacionados à linguagem. Começando com o estruturalismo de Ferdinand de Saussure, a linguística começa, por volta da década de 1920, a questionar como o todo de uma língua é constituído, quais as partes que o integram, como eles se combinam e como se opõem (BRAGANÇA, 2006).

Mas como explicar a capacidade mental que todos os falantes têm em comum para construir enunciados? Assim, surge o gerativismo, ocupando-se de novos questionamentos levantados em meados do século XX., o que não significa que houve em ruptura de um período para outro, mas sim um passo à frente dado pela Linguística.

Vão surgindo então novas correntes, tentando preencher lacunas deixadas pelas correntes precedentes, buscando respostas para novos questionamentos levantados, adotando novos métodos para alcançar novos objetivos. É nesse contexto que a pragmática surge, por volta da década de 1960, como uma nova corrente teórica da linguagem.

Assim como uma corrente teórica que sucede outra traz novidades para dentro do campo de estudo de uma determinada ciência, a pragmática traz inovações à área de estudos da linguística. A linguagem deixa de ser estudada apenas como elemento abstrato e passa a

ser visto como algo “palpável”, analisada não apenas dentro de si mesma mas baseada em situações reais de uso de seus falantes. Dentro desse novo olhar da linguagem, dois filósofos da linguagem destacam-se pela relevância de seus trabalhos: o primeiro é o inglês John Langshaw Austin com sua obra *How to do things with words*, traduzido para o português em *Quando dizer é fazer*. Contrariando o pensamento de que um enunciado apenas descreve um fato, podendo ser esse enunciado verdadeiro ou falso, Austin inaugura a teoria dos Atos de Fala propondo que é possível realizar um ato apenas ao pronunciar tal enunciado, ou seja, os enunciados não são apenas *constativos*, mas podem ser também *performativos*. Quando alguém diz “Eu declaro aberta a sessão”, ela não está descrevendo coisa alguma, mas executando a ação de abrir a sessão pelo simples ato de falar. Entretanto, há certas condições para que um ato performativo tenha sucesso, que são chamadas de *Condições de Sucesso ou de Felicidade*. Uma sessão só pode ser aberta por alguém que seja capacitado e autorizado a fazê-lo, como um Juiz, por exemplo. Jamais, ao dizer “Eu declaro aberta a sessão”, um réu poderá declarar uma sessão aberta. Na oitava conferência de *Quando dizer é fazer*, Austin (*apud* ORECCHIONI, 2005) introduz a distinção de três tipos de atos:

- Ato locutório: é o simples ato de dizer alguma coisa, é emitir sons e palavras que constituem um enunciado.
- Ato ilocutório: é o ato efetuado ao se dizer alguma coisa com um objetivo
- Ato perlocutório: é o efeito causado no interlocutor pelo fato de se dizer alguma coisa.

Outro precursor da teoria dos Atos de Fala, que ganhou destaque dentro dos estudos da pragmática, foi o americano John Rogers Searle (1981). Tomando como referência os trabalhos de Austin, Searle se ocupa sobretudo com os atos ilocutórios, propondo para estes a seguinte distinção:

- Assertivos: compromete o locutor sobre a veracidade de uma proposição.
- Diretivos: corresponde à tentativa do locutor, em diferentes graus, de obter algo do seu auditor.
- Promissivos: obriga o locutor, mais uma vez em diferentes graus, a adotar uma conduta futura.
- Expressivos: exprime o estado psicológico do locutor.
- Declarações: modifica um estado institucional, como declarar uma guerra, por exemplo.

É interessante observar, porém, que a pragmática pode ser caracterizada, segundo Latraverse (1987), como um campo de estudos aberto, possuindo várias definições. Entre as décadas de 1960 e 1970, a idéia que se tem de pragmática é tão vasta que pode ser encontrada orientações bastante divergentes. Latraverse aponta a concepção de alguns autores de destaque no campo dos estudos linguísticos, como Chomsky (1969) e Bar-Hillel (1971), que chegam a apresentar a pragmática como “lixo”. Também entre os autores citados, Collin Cherry (1966) inclui a pragmática como um campo de estudos da semiótica, quando a classifica como o “estudo dos signos e suas relações com os usuários (LATRAVERSE, 1987, p. 23, tradução nossa-TN)”¹. Já Georg Klaus (1974, *apud* LATRAVERSE, 1987) apresenta a pragmática como uma forma de amenizar as carências de uma abordagem exclusivamente linguística no meio dos estudos psicológicos e sociológicos, afirmando que a disciplina que estuda as relações psicológicas e sociológicas se chama pragmática. Ele ainda define o papel da pragmática como sendo o “tratamento de problemas atuais de propaganda (no sentido político) e de descontentamento social (TN)”², enquanto que Cherry (cf LATRAVERSE, 1987) propõe “o estudo da eficácia da informação (no sentido de Shannon-Heaver) um exemplo paradigmático de pesquisas pragmáticas (TN)”³.

Mesmo com concepções tão distantes, há um denominador comum que define uma característica a da pragmática: ele está, desde suas origens, ligada aos aspectos empíricos da linguagem. Entretanto, nunca se conseguiu propor à pragmática uma identidade definida, mas sempre houve um engajamento que se propôs a lhe conceder um status de empirismo e separá-la das abordagens teóricas da linguagem (LATRAVERSE, 1987, p. 25).

¹ La pragmatique (étude) les signes et leurs relations aux usagers (LATRAVERSE, 1987, p. 23).

² Klaus peut ainsi la partie pragmatique de la sémiotique au service du traitement ‘de certains problèmes actuels de propagande et d’agitation’ (LATRAVERSE, 1987, p. 24).

³ Cherry poursuit son propos en mentionnant l’étude de l’efficacité de l’information (au sens de Shannon-Heaver) comme un exemple paradigmaticque de recherches pragmatiques (LATRAVERSE, 1987, p. 24).

2.1. Os atos de fala

Um ato de fala é um meio utilizado por um falante para agir sobre seu interlocutor através de suas palavras: ele procura informar, encorajar, solicitar, persuadir, prometer, ou seja, interagir com seus interlocutores neste sentido. esta teoria foi desenvolvida por John L. em Austin quando *dizer é fazer* (1962) e desenvolvida por John Searle (1981). Ela insiste no fato de que além do conteúdo semântico de uma afirmação (o seu significado lógico, independente do contexto real), um indivíduo pode se dirigir a um outro na idéia *de* fazer algo, ou seja, transformar as representações das coisas e dos objetivos dos outros, em vez de apenas *dizer* uma coisa: isso é chamado de estado performativo, em contraste com um estado constativo. Ao contrário do último, este não é verdadeiro nem falso.

Podemos, então, modelar o ato de fala como qualquer outro tipo de ato: ele tem uma finalidade (também chamado de intenção comunicativa), um pré-requisito, um corpo (isto é, realização) e efeito. Segundo Searle (1987, p. 26), “falar uma língua é executar actos de fala, actos como; fazer afirmações, dar ordens, fazer perguntas, fazer promessas, etc., e, num domínio mais abstracto, actos como; referir e predicar.” Sendo assim, o autor propõe que existem diferentes tipos de atos de fala, que são geralmente classificados de acordo com sua finalidade: citar, informar, entrar, dar um exemplo, ordenar, lamentar, argumentar, refutar, pedir licença, aconselhar, distinguir, excitar, exagerar, ironizar, minimizar, ridicularizar, tranquilizar, corrigir, entre outros. Por exemplo, a intenção da declaração “soube que você conseguiu seu diploma” pode ser elogiar o destinatário, de pedir desculpas por ter duvidado de seu sucesso, ironizar por um sucesso tardio, ou simplesmente informar o assunto relatado. O contrário também é verdadeiro, pois “para cada acto de fala existe uma frase possível ou um conjunto de frases possíveis cuja enunciação literal num contexto particular constitui a realização desses actos de fala” (SEARLE, 1987, p. 30). Para exemplificar, se alguém quer pedir desculpas a outra pessoa, pode usar frases como “desculpe-me”, “foi sem querer”, “sinto muito”.

Essa característica dos atos de fala implica que sempre pode haver um “não-dito” em cada enunciado proferido, pois “o que di-

zemos significa mais do que realmente dizemos (SEARLE, 1987, p 30)”. Assim, um ato de fala cumpre com seu papel enunciativo, pois

Mesmo que nós não digamos exactamente o que queremos dizer, é sempre possível fazê-lo; e, se por acaso, o nosso interlocutor não nos compreender haverá sempre esta possibilidade. Mas sucede que, muitas vezes nós não temos capacidade para dizer exatamente o que queremos, ainda que nós gostássemos de fazê-lo, porque não conhecemos suficientemente bem a língua (se nós estivéssemos a falar espanhol, por exemplo), ou, ainda pior, porque a língua pode não conter palavras ou construções para dizer o que queremos dizer (SEARLE, 1987, p. 30).

Vemos no precursor da teoria dos atos de fala, John L. Austin, a mesma afirmação de que a linguagem serve para para executar ações. Austin baseia sua teoria da linguagem e sua utilização na análise de certas afirmações *positivas*, na primeira pessoa do singular do presente indutivo, na voz ativa; declarações que, segundo a o autor, apesar de sua forma gramatical, não descrevem nada (e, portanto, não seria nem verdadeiro nem falso), mas corresponde à execução de uma ação.

A teoria dos atos de fala se fundamenta, portanto, na oposição à concepção descritivista da linguagem, que significa que a linguagem tem por principal função descrever a ‘realidade’ (ou mesmo constituir esta realidade) e que as afirmativas são sempre verdadeiras ou falsas. Segundo a teoria dos atos de fala, pelo contrário, a função da linguagem é influenciar a realidade e permitir que uma pessoa que produz uma declaração realizar assim uma reação.

2.2. Atos constativos e performativos

Austin considera dois tipos de enunciados assertivos: aqueles que descrevem o mundo e aqueles que executam uma ação, como os exemplos abaixo (ORECCHIONI, 2005):

- (1) Eu abro a porta.
- (2) Declaro aberta a sessão.

Assim sendo, (1) é constativo, enquanto (2) é performativo. A primeira pode receber um valor de verdade: o enunciado é verdadeiro se e somente se o gato está sobre o tapete. O último não pode

receber valor de verdade. No entanto, eles podem ser felizes ou infelizes; o ato pode ter sucesso ou falhar e, assim como os valores de verdade atribuídos aos enunciados constativos dependem das condições de verdade que lhes são inerentes, a felicidade de um enunciado performativo depende de suas condições de sucesso ou de felicidade.

Entretanto, Austin se depara com um problema: atos performativos podem ser expressos mesmo que não se profira palavra alguma relacionada ao ato que executam. É o caso dos exemplos propostos por Silva (2010) em seu trabalho *A teoria dos atos de fala*, como *Curva perigosa* e *Virei amanhã*, que podem equivaler, implicitamente, a *Eu te advirto que a curva é perigosa* e *Eu prometo que virei amanhã*. Pode também ocorrer com os imperativos, como *Feche a porta*, em que também há uma ato performativo implícito (*Eu ordeno que você feche a porta*). Para resolver essa questão, Austin (*Apud SILVA*, 2010) postula então que todo ato de fala é ao mesmo tempo locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Tomando mais uma vez os exemplos de Silva em *Eu prometo que estarei em casa hoje à noite*, há o ato locucionário, pois cada elemento linguístico que compõe a frase é expresso. O ato ilocucionário é expresso no momento em que se enuncia essa frase, pois o ato de dizer também é, nesse caso, um ato de promessa. Enfim, o ato perlocucionário corresponde aos efeitos produzidos pelo enunciado, que, nesse caso, pode ser de ameaça, de agrado ou de desagrado.

2.3. As condições de sucesso ou de felicidade

As condições da felicidade depende da existência de procedimentos convencionais implementados adequada e integralmente, (como em um casamento, batismo, etc.), dos estados mentais adequados ou inadequados do falante, do fato de que o comportamento do falante e do ouvinte está cumprindo com os requisitos relacionados ao ato de fala realizado. Orecchioni (2005, p. 39) define condições de sucesso como “as condições que devem ser reunidas para que seu valor ilocutório tenha alguma chance de se realizar perlocutoriamente”. No exemplo *Feche a porta*, as condições de sucesso para que essa ordem se realize são:

- O estado das coisas: que a porta exista e que ela não esteja fechada no momento da enunciação do ato;
- O locutor: que ele seja alguém autorizado a dar ordens;
- O destinatário: que ele tenha capacidade mental e física para executar a ordem.

2.4. Atos diretos e indiretos

Em uma análise sobre a Teoria dos Atos de Fala proposta por tanto por Austin e como por Searle (1979, *apud* SILVA, 2010), os dois autores afirmam que existe atos diretos e indiretos. Um ato de fala é direto quando realizado através de construções linguísticas típicas daquele tipo de ato, como, por exemplo, usar a entonação da voz para fazer perguntas (que horas são?), usar verbos no imperativo para expressar ordens ou pedidos (*desligue o computador, vá mais devagar, me passe o sal*), ou verbos no futuro do pretérito para expressar polidez (*Você gostaria de mais uma taça de vinho? Poderia me fazer um favor?*). Um ato de fala é indireto quando realizado através de construções linguísticas típicas de outro tipo de ato, ou seja, dizer uma coisa com intenção de expressar outra, como, por exemplo, em *Como está quente aqui dentro!* (constata-se o calor, mas ao mesmo tempo pede-se para que alguém abra uma janela ou ligue o ar-condicionado).

2.5. Atos ilocucionários

Segundo Orecchioni (2005, p. 27), Austin e Searle consideram que todo enunciado funciona como um ato de fala particular, produzindo um certo efeito e modificando de certa forma a situação interlocutiva. É o que Searle chama de “força ilocutória”. Para exemplificar, tomemos o exemplo trazido por Searle (1984):

- (1) João fuma muito.
- (2) João fuma muito?
- (3) Fuma muito, João!
- (4) Oxalá João fumasse muito!

Embora tenhamos o mesmo objeto (João) e o mesmo predicado (fuma muito e suas inflexões), temos, entretanto, quatro atos de falas diferentes: asserção, pergunta, ordem e expressão de um voto, respectivamente. Assim, “Se considerarmos a noção de acto ilocucional é preciso também considerar as consequências ou *efeitos* que estes têm sobre as acções, pensamentos, ou crenças, dos ouvintes (SEARLE, 1987, p. 37)”.

2.6. Pedidos de desculpa

Dentro de todos os atos de fala, o que destacaremos nesse trabalho é o pedido de desculpas, especialmente aqueles feitos por editores de revistas de divulgação científica em sua erratas. Segundo Orecchioni, um pedido de desculpa é o “ato pelo qual um locutor tenta obter de seu destinatário que este lhe conceda o perdão por alguma “ofensa” pela qual ele é, por alguma razão, responsável, ao seu ver (2005, p. 140)”. É o exercício da polidez afim de preservar amigavelmente a interação entre seus participantes. O pedido de desculpas se encaixa na categoria que Searle chama de atos de fala expressivos, pois exprimem um estado psicológico do locutor. (ORECCHIONI, 2005, p. 139).

Entretanto, pedir desculpas não significa necessariamente que quem a pede sente algum tipo de pesar, pois “pode-se muito bem exprimir sua ‘desolação’ sem, no entanto, se desculpar” (ORECCHIONI, 2005, p. 139). Chega-se a conclusão então que um pedido de desculpa é um ato de fala cuja “fórmula é *polissêmica*, ou seja, exprimindo seja um arrependimento (no caso de responsabilidade so locutor), seja uma simples comiseração enfática (em caso de não-responsabilidade desse mesmo locutor)” (ORECCHIONI, 2005, p. 139-140). Assim, um pedido de desculpas serve não apenas para explicitar um estado de espírito, mas também para agir sobre seu interlocutor.

Abaixo, segue uma tabela baseada na classificação que Orecchioni faz dos pedidos de desculpas em diretos e indiretos (2005, p. 145).

Pedidos de desculpas diretos	
Expressões performativas	Enunciados no imperativo

“peço-lhe perdão (por este incidente)” “dirigo-lhe (todas) as minhas desculpas” “apresentamos-lhe nossas desculpas” “pedimos-lhe que aceite nossas desculpas” “perdão” “minhas desculpas” “eu me desculpo”		“perdoe-me” “desculpe-me” “queira me desculpar”
Pedidos de desculpa indiretos		
Descrição de um estado de espírito condizente	Justificação da ofensa	Reconhecimento do erro
“Sinto muito (realmente)/fiquei chateado/confuso/desconcertado”	Desculpa implícita ao explicar os motivos da ofensa: “ <i>Os engarrafamentos estavam incríveis</i> ” = desculpe-me por estar atrasado	Reconhecimento explícito do erro cometido, pedindo perdão implicitamente (<i>Estou atrasado</i>).

QUADRO 1: Pedidos de desculpas diretos e indiretos (Orecchioni, 2005)

Percebe-se que há níveis de intensidade ao se fazer pedidos de desculpa; eles podem ser formulados com mais ou menos “força”. No exemplo a seguir, percebe-se o grau de maximização do pedido, com o acúmulo dos diferentes procedimentos mencionados acima: “Desculpe-me, estou atrasado, havia um engarrafamento terrível, sinto muito mesmo!” (ORECCHIONI, 2005, p. 147)

É interessante observar que o pedido de desculpa deve ser proporcional à ofensa cometida, observando o princípio de equilíbrio na interação.

2.7. A teoria das faces

Para identificar como pessoas “se protegem” ou “protegem o interlocutor” em uma interação, Penelope Brown e Stephen Levinson (1978) formularam A teoria das faces. Segundo os autores, Face é a auto-imagem que cada pessoa tenta projetar para os outros; é uma característica das interações existente na cultura humana. Ao participarem de uma conversa, as pessoas entram em um jogo de proteção das faces negativa (o desejo de liberdade de agir/de que seus atos não sejam impedidos pelos outros; estar livre de imposições) e positiva (o desejo de ser aceito, admirado, amado, não ser ignorado. Faz referência a auto-estima). Marcotulio e Souza (2010) descrevem face ne-

gativa como sendo “o conjunto dos territórios do ‘eu’ (território corporal, espacial, temporal, bens materiais ou simbólicos)” e a face positiva “o conjunto das imagens valorizadas de si mesmos que os interlocutores constroem e tentam impor na interação”.

Os dois aspectos da face são necessidades básicas em qualquer interação social. Entretanto, todos os atos que somos levados a produzir na interação são, inevitavelmente, “ameaçadores” a uma e/ou à outra face dos interlocutores, opondo-se aos desejos e anseios do outro, o que Brown e Levinson (apud Marcotulio e Souza, (2010) chamam de *Face Threatening Acts*, ou Atos ameaçadores à face (FTAs). Os autores propõem a seguinte classificação para os FTAs:

FTAs negativas: ocorrem quando alguém impede a liberdade de agir do outro. Um dos interlocutores se submete à vontade do outro. Podem causar danos tanto para o falante (promessas, pelas quais empenhamo-nos em fazer, em um futuro próximo ou distante, qualquer coisa que evite lesar o nosso próprio território) como para o ouvinte (ofensas, agressões, perguntas “indiscretas”, pedidos, solicitações, ordens, proibições, conselhos e outros atos que são, de alguma forma, contrários e impositivos).

FTAs positivas: ocorrem quando alguém não se importa com os sentimentos e desejos do outro, ou simplesmente não há uma preocupação com o bem-estar do outro. Também podem causar danos ao falante (confissões, desculpas, autocríticas e outros comportamentos auto-degradantes) e ao ouvinte (críticas, refutações, censuras, insultos, escárnios e outros comportamentos vexatórios).

As faces são alvo de ameaças permanentes e objeto de um desejo de preservação. Assim, os participantes de uma interação procuram cooperar para que suas faces e as dos outros sejam preservadas através de estratégias de polidez, um meio de conciliar o desejo mútuo de preservação das faces.

3. *A revista ciência hoje e os erros informacionais: um jogo de preservação de faces*

A revista *CH* desfruta de um grande prestígio no âmbito nacional, sendo utilizada em diferentes contextos, atendendo desde o

leitor leigo aos pesquisadores acadêmicos, inclusive de pós-graduação. Esse fato foi constatado através de cartas enviadas pelos leitores à redação da revista, em que a elogiam pela competência do trabalho realizado na área da divulgação científica.

Na seção *Cartas*, temos inúmeras publicações de textos dos leitores parabenizando a revista pela qualidade das matérias. O público-alvo, em boa parte das vezes, é de especialistas, como nos exemplos a seguir:

3.1. Exemplo 1: Direito carente

Agradeço ao CNPq por ter acesso á CH, como bolsista de iniciação científica. Para firmar a ambiência em pesquisa, é de grande importância que possamos saber sobre os diversos meios científicos, principalmente para acadêmicos como eu, de instituição do interior do país. (...).

G.A.P.V.

Universidade do Mato Grosso – UNEMAT

Cárceres, MT

(CH Junho de 2007, p. 79)

3.2. Exemplo 2: Leitura e pesquisa

Primeiramente, gostaria de parabenizar essa revista, tão amplamente difundida no meio acadêmico e atualizada em todas as áreas do conhecimento. Gostaria de agradecer por esse incentivo à leitura e à pesquisa. Sou acadêmica de ciências biológicas, trabalho como bolsista no Laboratório de Estresse Oxidativo e Antioxidantes da UCS e me sinto privilegiada por receber a CH em meu endereço.

C.S.B.

Caxias do Sul, RS

(CH Junho de 2007, p. 79)

3.3. Exemplo 03: Faz a diferença

Sou bolsista de iniciação científica na Universidade Federal de Pernambuco. Gostaria de parabenizar a CH e o CNPq pela parceria que só

veio contribuir para enriquecer a formação profissional de muitos estudantes do país. Estou gostando muito das edições da revista e acredito que iniciativas como essa podem fazer a diferença nas nossas pesquisas.

E. A. S. de S.

Recife, PE

(CH maio de 2007, p. 79)

3.4. Exemplo 04: Atitude de valor

Gostaria de agradecer ao CNPq e a todos da revista pelo grandioso enriquecimento intelectual e cultural que estão proporcionando a mim, presenteando-me com a assinatura anual da CH. É de extremo valor tal atitude, pois permite que muitos de nós, estudantes de ensino superior e ingressando na 'vida científica', tenham um conhecimento maior do mundo científico, ampliando nossas carreiras (...).

C.B.C

São Paulo, S P

(CH maio de 2007, p. 79)

3.5. Exemplo 05: Nomes Científicos

Gostaria de parabenizar enormemente toda a equipe da CH pelo excelente trabalho realizado! Sou bióloga, mestre em botânica, e este já é o segundo ano em que assino a revista. Vocês estão produzindo, de longe, a melhor revista de divulgação científica do Brasil e realizando um grande trabalho de educação!

T.E.A

Departamento de botânica,

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, MG

(CH n° 249, p. 78)

Por ser considerada uma revista de tamanha importância, é interessante observar como ela trata as informações nela veiculadas, pois, por conter artigos de cunho científico, pode colocar em risco pesquisas que tomam a CH como fonte confiável de consulta.

O levantamento feito revelou que os leitores são a maior fonte de “correção” das informações, apontando erros informacionais relevantes que encontraram ao ler artigos de edições anteriores da revista. Eles são, inclusive, o maior responsável pela revisão dos textos, pois o número de cartas encontrado no *corpus* informando à revista tais erros é maior do que a publicação de erratas pela própria revista. Esse fato nos permite chegar à conclusão de que a redação da revista “aproveita” as cartas dos leitores enquanto erratas, atribuindo-lhes a responsabilidade da correção das informações.

Entretanto, atribuir às cartas dos leitores o valor de erratas torna-se ineficaz, pois verifica-se também que nem todos os leitores leem esta seção da revista, o que torna nulo o esforço da redação em corrigir um erro informacional pela qual ela é responsável.

3.6. Estratégias utilizadas para proteger as faces

Mais que um simples ato de polidez, o pedido de desculpa é um ato de fala que o locutor usa para “desfazer” ou “amenizar” os efeitos de um erro cometido e pelo qual é responsável. Entretanto, segundo a teoria das Faces proposto por Brown e Levinson (1978), os participantes de uma interação estão sempre em um jogo de preservação das faces. Nesse caso, observaremos dois fenômenos dentro desse jogo:

- o Ato Ameaçador à Face (FTA), que são os enunciados que poem em xeque a preservação da face;
- e a ameaça à face positiva – que faz referência ao desejo de ter sua imagem apreciada, de ser aceito.

Verificaremos, então como:

- os leitores apontam as correções, causando um FTA à face positiva da *CH*;
- os redatores da revista utilizam o pedido de desculpas para protegerem sua face positiva, num esforço para assegurar a credibilidade da revista.

Faremos a seguir uma breve análise de como a revista faz o processo de revisão de informações erradas publicadas em edições anteriores e, ao mesmo tempo, protegem suas faces.

3.6.1. Exemplo 06: Estações do ano

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2

Em primeiro lugar gostaria de parabenizar a revista pela qualidade e relevância das informações. Em um mundo imerso e influenciado pela internet e outras publicações (onde infelizmente temos, muitas vezes, informações erradas, tendenciosas e preconceituosas) a CH e a CHC são geralmente duas fontes seguras de informação científica. Este é, aliás, um argumento que uso constantemente ao indicar essas revistas aos meus alunos. Por isso, foi com pesar que li, na edição 245, a resposta de Ilvan S. de Oliveira que diz ser a translação a origem das estações do ano, erro até há pouco tempo comum em livros didáticos (...). Na verdade, é a inclinação do eixo da Terra (com o movimento de translação) que causa as estações. Sem essa inclinação, teríamos apenas o passar do ano com o movimento supracitado.

P.H.M

Piraquara, PR

(CH nº 248, p. 78)

3.6.2. *Resposta do editor:*

O leitor está correto. De fato, as estações do ano decorrem da associação entre a translação e a inclinação do eixo do planeta. Isso está implícito em outro trecho do texto, onde é dito que, quando a inclinação do eixo da Terra é maior, os invernos são mais frios e os verões mais quentes – ou seja, as estações dependem dessa inclinação.

Nesta ocorrência, o leitor, após parabenizar a revista pelo trabalho realizado, chama sua atenção por ter publicado uma matéria com uma informação errada: o fato de a causa das mudanças de estação serem provocadas pelo movimento de translação da terra, quando a causa correta seria a inclinação do eixo da terra. Verifica-se que o enunciado proferido pelo leitor “*Por isso, foi com pesar que li...*” constitui-se em um FTA à face positiva da revista. Em resposta, ao se desculpar pelo erro, a revista utiliza o enunciado “*O leitor está correto*” ao invés de “*Nós estamos errados*”: a revista assume o erro indiretamente para não colocar sua própria face positiva em jogo. Entretanto, para amenizar a situação, ela tenta defender sua face, quando diz que “*Isso está implícito em outro trecho do texto*”. Nesse jogo de faces, verifica-se que a revista, mesmo assumindo o erro de forma indireta, procura amenizá-lo de forma a não ser prejudicada.

3.6.3. *Exemplo 07: Crédito de figura*

Gostaria de pedir uma errata sobre o crédito da figura 1 do artigo ‘Fechando o cerco’ (CH 246, p. 63). A figura é de fato adaptada do livro

How to know the immature insects (1992), de Chu e Cutkomp, mas foi idealizada pela doutora Patrícia Jaqueline Thyssen.

L.G

Fundação Oswaldo Cruz

Rio de Janeiro, RJ

(CH nº 248, p. 78)

No exemplo acima, o que chama a atenção não é um erro informacional, mas o leitor pedindo a revista que os créditos de uma figura sejam dados para a pessoa certa, fato que passou despercebido pela redação da revista. Essa ocorrência é uma prova de que o leitor acaba sendo de fato o maior responsável pela correção dos erros cometidos pela revista e que seu leitor é um indivíduo especializado, como este que faz parte da Fundação Oswaldo Cruz. O enunciado “*Gostaria de pedir urna errata*” representa um ataque à face da revista, pois pede que ela se desculpe por tal erro.

3.6.4. *Exemplo 08: Archeas*

Olá, CH! Curso graduação em ciências biológicas e vi-me tentado a comentar o texto intitulado ‘Uma segunda chance’ (CH nº 245). O texto afirma que as archaeas surgiram em torno de 3,5 bilhões de anos passados (ou seja, são muito antigas) e que “podemos especular, sem muito medo de errar, que as arqueas foram as células que deram origem, na Terra, a todas as outras formas de vida”. (...) Tais organismos seriam, na verdade, uma derivação de um grupo já muito derivado de bactérias (actinobactérias, mais especificamente). (...) Segundo Cavalier-Smith, bactérias verdes fotossintetizantes não-sulfurosas (clorobactérias), e não arqueas, são raízes mais prováveis para a árvore da vida. (...). Mais detalhes podem ser encontrados, sinteticamente, em *Rooting the tree of life by transition analyses* (2006) e *Cell evolution and Earth history: stasis and revolution* (2006), ambos de Cavalier-Smith.

P.A.C.L.P.

Manaus, AM

(CH nº 248, p. 78)

3.6.5. *Resposta do autor:*

O autor do texto citado, Franklin D. Rumjanek, responde: O leitor tem razão. Na verdade, os seres mais antigos teriam sido os ancestrais

comuns que deram origem a bactérias, archaeas e eucariotos. O que eu queria transmitir era a idéia de que organismos que viveram em condições que se imagina tenham prevalecido na Terra primitiva contribuíram, como precursores, para todo o resto. A trajetória da descoberta das archaeas é bem narrada no livro *The third domain* (2007), de Tim Friend, ainda sem tradução em português.

Mais uma vez, temos a ocorrência de um leitor especializado informando que as bactérias deram origem à vida no planeta, e não as archaeas, como afirmou a matéria. Este leitor utiliza recursos linguísticos a fim de apontar tais erros de maneira mais indireta possível: o enunciado “*vi-me tentado a comentar o texto*” sugere uma tentativa de preservar a face da revista, quando outras possibilidades poderiam ser usadas, como “*gostaria de informar que tal afirmação não é verdadeira*” ou “*há um erro no artigo*”, por exemplo. Em outra passagem, após citar o erro no texto original, ele complementa: “*Tais organismos seriam, na verdade, uma derivação de um grupo já muito derivado de bactérias*”. Este enunciado, ao utilizar as palavras *seriam, na verdade*, desmentem a informação dada pela revista, constituindo-se em uma não-aceitação, ou seja, um ataque à face positiva da revista, porém de forma modalizada. Outra passagem semelhante está no enunciado “*bactérias (...), e não archaeas*”, quando o não funciona como outro ataque à face da revista.

Na resposta, acontece um fato interessante: dessa vez a revista repassa a responsabilidade do erro para o próprio autor da matéria, Franklin D. Rumjanek, em lugar de assumir o erro, como normalmente acontece. Essa atitude constitui-se de uma estratégia de proteção de face, pois o autor do texto funcionaria como um “produtor independente”, assumindo completa responsabilidade pelo conteúdo publicado, isentando a revista de culpa. Entretanto, o autor não é um jornalista convidado, como se supõe, mas é um dos diretores do Instituto Ciência Hoje. Mais uma vez, a expressão “*O leitor tem razão*” é usada para amenizar o erro cometido. Para justificar o erro, o autor complementa que “*o que (ele) queria transmitir era a idéia de que (tais) organismos (...) contribuíram, como precursores, para todo o resto*”, utilizando um pedido de desculpa indireto que Orecchioni (2005) classificou como “descrição de um estado de espírito condizente”.

4. Conclusão

A CH, por ser consideradas por muitos leitores como uma fonte confiável de consulta e pesquisas de nível acadêmico, quando publicam com erros podem comprometer a formação do leitor e resultados de suas pesquisas. Assim, entendemos que cabe ao jornalista uma maior preocupação com as informações repassadas, principalmente, por se tratar de textos de divulgação científica.

Esta pesquisa demonstrou que ao publicar erratas corrigindo as informações, o jornalista utiliza pedidos de desculpas indiretos com intuito de amenizar os efeitos dos erros cometidos, mas o faz por necessidade de preservar sua face e assegurar a credibilidade da revista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACH, Kent. *Speech Acts*. *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. <http://online.sfsu.edu/~kbach/spchacts.html>. Acesso em julho/2010.

BRAGANÇA, marcela Lacerda. Estratégias de (des) construção de face em entrevista política. UERJ: Rio de Janeiro, Cadernos do X Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Série X, Número 12. Acesso em 18/07/2010.

BROWN, Penelope e LEVINSON, Stephen C. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DUKAS, H. & HOFFMAN, B. Albert Einstein. In: _____. *Einstein: o lado humano*. Brasília: UnB, 1979.

GREEN, Mitchell. *Speech Acts*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/entries/speech-acts>. Acesso em: julho/2010.

LATRAVERSE, François. *La pragmatique: histoire et critique*. Bruxelles : P. Mardaga, 1987.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Os atos de linguagem no discurso*. Tradução de Fernando Afonso de almeida e Irene Ernest Dias. Niterói: EdUFF, 2005.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz; SOUZA, Sabrina Lima de. A teoria da polidez de brown e levinson aplicada ao português brasileiro: desafios e propostas. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixsenefil/anais/07.htm>. Acesso em: agosto/2010.

SEARLE, John R. Os actos de fala. Tradução de Carlos Vogt. Coimbra: Almedina, 1984.

SILVA, Gustavo Adolfo da. Teoria dos atos de fala. <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/41.htm>. Acesso em julho/2010.

SMITH Barry. *Towards a History of Speech Act Theory*. <http://ontology.buffalo.edu/smith/articles/speechact.html>. Acesso em: julho/2010.

PRODUÇÃO TEXTUAL: ASSUMINDO PAPÉIS NA REVISÃO COLABORATIVA

Dóris de Almeida Soares (UFRJ/EN)
dorissoares@terra.com.br

1. Introdução

O uso de atividades colaborativas que levem os alunos a refletirem sobre a sua produção textual é uma tônica na *abordagem processual*. Esta entende a escrita como um processo não-linear e recursivo que, didaticamente falando, corresponde a três fases. São elas: (a) a *pré-escrita*, na qual o autor procura descobrir o que dizer, (b) a *escrita* propriamente dita e (c) a *pós-escrita*, na qual o texto é revisado e avaliado (SOARES, 2009, p. 23-24).

Diferente do que acontece no *paradigma tradicional*, a fase de *pós-escrita* não encerra o ciclo de produção textual. Pelo contrário, ela abre espaço para que se retome o processo de criação, a partir das oportunidades que são dadas aos alunos de trabalharem em pares ou em pequenos grupos, lendo os textos uns dos outros e provendo comentários (*feedback*) sobre o que está bom e o que poderia ser melhorado naquela tarefa de escrita. Sendo assim, o primeiro texto entregue ao final de uma tarefa de redação será retrabalhado em outras aulas, visto que, na *abordagem processual*, a revisão, ou transformação do texto através de rascunhos múltiplos é um fator crucial para uma melhor qualidade do produto final (ELBOW, 2002; SOMMERS, 1994; RAIMES, 1983).

Como é neste processo de burilamento que se desenvolvem as habilidades de escrita, há um interesse crescente em determinar as várias instâncias assumidas pelos alunos enquanto leitores e comentaristas dos textos dos colegas nas atividades de revisão colaborativa (VILLAMIL e GUERRERO, 1996, p. 51; ZHU, 2001, p. 252; VILLAMIL e GUERRERO, 2000, p. 53).

Procurando contribuir para as investigações nesse campo, este artigo apresenta algumas questões discutidas em minha dissertação de Mestrado (SOARES, 2006), na qual discorri sobre os papéis as-

sumidos pelos alunos durante uma sessão de revisão colaborativa em língua inglesa.

2. Fundamentação teórica

Segundo Leki (1990, p. 9) e Hyland (2003, p. 205), os alunos tendem a comentar os textos dos colegas imitando o tipo de resposta que costumam receber de seus professores. Portanto, é necessário entendermos quais são os papéis assumidos pelos profissionais de ensino ao lidar com os textos de seus alunos.

2.1. Os papéis do professor na pós-escrita

Até meados do século XX, o papel do professor na *pós-escrita* se limitava ao de avaliador do produto, riscando e corrigindo os erros cometidos. Contudo, com o surgimento da *abordagem processual da escrita*, o tratamento dado ao texto do aluno também precisou ser repensado. Com isso, o professor, além de incentivar a revisão colaborativa, passou a assumir papéis distintos em cada fase da produção do texto. Para Tribble (1996, p. 118-134), estes papéis são em número de quatro, a saber: (a) *leitor*, (b) *assistente*, (c) *avaliador* e (d) *examinador*.

O primeiro papel é o de *leitor*. Nele, o professor reage às ideias que o aprendiz desenvolve em seu texto (TRIBBLE, 1996, p. 118). Esta reação é expressa em comentários que indiquem se o leitor gostou ou não do texto e de seu conteúdo. Assim, neste papel, os comentários respondem perguntas do tipo “o texto é interessante?”, “o texto é fácil de entender?”, “o texto revela algo sobre o escritor e sua forma de ver o mundo?”, e convidam o escritor a expandir e construir novos conteúdos, a partir do que já foi escrito (TRIBBLE, 1996, p. 124).

Os colegas de classe também podem assumir esse papel. Contudo, White e Arndt (1991, p. 118) sugerem que essa leitura seja orientada a partir de uma *lista de verificação* que auxilie os alunos na realização da atividade de revisão. Essa lista deve conter itens que mostrem a turma o que observar (por exemplo, se há pontos que não são relevantes no texto, ou sobre os quais gostaríamos de saber

mais). Deste modo, estaremos focalizando os comentários no conteúdo. Portanto, a primeira leitura, seja pelo professor ou pelos colegas de classe, deve estar preocupada com o sentido e o propósito da escrita, gerando comentários que destaquem os aspectos positivos do texto, e considerando o que é necessário fazer para torná-lo ainda melhor (WHITE e ARNDT, 1991, p. 124).

O segundo papel é o de *assistente* (TRIBBLE, 1996, p. 119). Nele, o professor trabalha com o aluno para que o texto seja o mais eficaz possível em relação ao seu propósito comunicativo. Deste modo, ele o ajuda a usar ou a expandir o seu conhecimento sobre a melhor forma de redigir, focalizando a correta utilização das convenções do gênero em questão, o uso da língua e, se necessário, do assunto tratado no texto.

O terceiro papel é o de *avaliador* (TRIBBLE, 1996, p. 119). Neste, o professor não está mais tentando melhorar um texto em particular, mas tecendo comentários gerais a respeito do desempenho do escritor, ressaltando seus pontos fortes bem como as suas deficiências, provendo, assim, uma avaliação que contribua para estabelecer uma nota final no produto. Esta avaliação pode fazer uso de tabelas (SOARES, 2009, p. 122) que deixam claros os aspectos da escrita que foram bem desenvolvidos e os que precisariam ser melhorados. O objetivo final é ajudar o aprendiz a escrever melhor no futuro.

O último papel é o de *examinador* (TRIBBLE, 1996, p. 120). Neste, o professor deve apresentar uma avaliação, a mais objetiva possível, das habilidades de escrita do aluno num contexto de avaliação formal. Esta avaliação é baseada em critérios explícitos e que podem ser replicados por outros examinadores treinados. Seu objetivo é dar uma nota ao texto apresentado. Este papel é assumido em exames tais como uma prova de redação.

O modelo de Tribble (1996) nos mostra que o professor assume diferentes papéis, sempre em consonância com os seus objetivos ao trabalhar com os textos dos alunos. Não obstante, na prática, verifica-se que o professor pode transitar entre estes papéis, buscando adequar o foco do seu *feedback* às necessidades específicas do aprendiz. Por exemplo, ele pode assumir inicialmente o papel de *leitor*, concordando com as ideias apresentadas, e, a seguir, passar para o papel de *assistente*, sugerindo que se utilize, na reescrita, marcado-

res de discurso para sinalizar a transição de uma ideia para outra em um determinado trecho.

Partindo dessa categorização, busquei identificar os papéis assumidos por cinco graduandos em Letras durante uma sessão de *feedback colaborativo*, conforme descrito a seguir.

3. O contexto e os sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada com cinco graduandos cursando o terceiro período em Letras (Português-Inglês) em uma universidade federal no Rio de Janeiro. Para a realização da atividade de *feedback* colaborativo, os sujeitos, alunos do curso de redação em língua inglesa, foram instruindo para que, com base no que havíamos estudado em aula sobre as características do texto dissertativo, comentassem oralmente a organização e clareza do texto do colega, bem como o alcance do seu propósito comunicativo, segundo o tema proposto¹. Ao passar as instruções, li com eles os itens de uma lista de verificação, disponível em <<http://www.uefap.com/writing/writfram.htm>>, dizendo que aqueles poderiam auxiliá-los a desenvolverem os seus comentários.

Para realizarmos a gravação das interações, os sujeitos Soraya, Valmar e Luciana (Grupo A) ficaram em uma sala e Cida e Paulo (Grupo B), em outra uma. Portanto, os dois grupos realizaram, simultaneamente, no horário de aula, a sessão de *feedback colaborativo*. Quanto a mim, não pude acompanhar as gravações, pois estava trabalhando com outra aluna, em regime especial.²

¹ **Tarefa de escrita:** *The Times* magazine has decided to issue a supplement on education called “Education around the World Today”. In the first issue, all the articles will focus on tertiary education in South America. You have been chosen to contribute by writing about the following topic: State Universities in Brazil: Education for all? Choose an aspect of the topic you would like to discuss and write your article. Remember: your aim is to inform the audience by providing an unbiased overview of the topic you choose to develop.

² Na época, realizei um trabalho paralelo sobre o papel dos comentários do professor, publicado em www.filologia.org.br, intitulado: *Bakhtin e a sala e aula de redação acadêmica: um diálogo possível*.

4. Metodologia para a análise dos dados

Partindo de estudos no viés da Análise da conversação, tais como o de Danis (1982) e Villamil e Guerrero (1996), transcrevi as interações e procurei segmentá-las a partir da identificação das funções conversacionais de cada comentário feito pelos sujeitos (por exemplo, *elogiar*, *signalizar problemas*, *apresentar soluções*, entre outros) (SOARES, 2006, p. 118-119). A seguir, procurei relacionar essas funções com os papéis assumidos pelos comentaristas durante o provimento de *feedback*.

Essa metodologia possibilitou a apreensão e a classificação de um total de 37 segmentos na interação do Grupo A e de 303 segmentos no Grupo B, tomando por base o conteúdo de cada trecho. Os segmentos foram identificados pela inicial do sujeito que o produziu e numerados. Por exemplo, um turno de Cida gerou seis segmentos (C1-C6), oferecendo informações quanto à função do comentário e ao papel do comentarista.

Seleção 1

- C: eu sei... da ideia geral... da sua redação... éh ... achei... que você pensou sempre no mesmo assunto (C1)... ou seja... a dificuldade dos alunos carentes... né... de conseguirem chegar a uma universidade (C2) ... sendo que... aqui no caso... né... eu esperava... assim... que você botasse alguma sugestão (C3)... porque a gente critica... crítica... e... poderíamos dar uma sugestão... (C4) mas no geral... a linguagem... a sequência dos textos... dos parágrafos... estão bem colocados... dá pra gente entender bem (C5)... EXCETO alguns pontinhos aqui... quando você fala “institutions are kept out of reach of a lot of good students”...(C6)

Após essa segmentação, um olhar mais crítico sobre a classificação proposta por Tribble (1996, p. 118-134) revelou que alguns ajustes seriam necessários. Essa afirmação baseia-se no fato de eu concordar com a observação de Hyland (2003, p. 184-5) de que a separação entre forma e conteúdo é, de certo modo, artificial já que, para articular o sentido com sucesso, devemos selecionar as formas apropriadas. Além disso, Tribble (1996, p. 129) admite que todo o processo de reescrita envolve avaliações de um tipo ou de outro. Por exemplo, no papel de *leitor*, há uma avaliação quando emitimos uma opinião favorável, ou não, com relação ao conteúdo de um texto.

Portanto, como é difícil traçar uma linha divisória entre o papel de *leitor*, que reage ao conteúdo, e o de *avaliador*, que reage à

forma, resolvi adotar outra terminologia sem, no entanto, deixar de lado o princípio de que assumimos diferentes papéis ao lidarmos com o texto do outro.

Por conseguinte, os segmentos com foco no conteúdo e que se propõem a opinar sobre o assunto do texto, expressar concordância / discordância, traduzir o trecho do inglês para o português visando situar os comentários, ou comparar, foram associados ao papel de *tradutor*. Um exemplo é o segmento L6, no qual Luciana diz: “L:...tá até um pouco parecido com o que eu coloquei... mas... CLARO né... com outras palavras”, no qual a comentarista compara o seu texto ao do colega.

Já os comentários com foco na organização do discurso e / ou encadeamento de ideias foram associados ao papel de *avaliador global*. Nesse, o objetivo é prover uma avaliação holística do texto, positiva ou negativa, como nos segmentos da seleção 2.

Seleção 2

- L: eu acho que você englobou tudo que poderia falar no assunto... (L5)
- S: gostei... consegui entender o que ele quis passar... (S6).

Os segmentos com o objetivo de sinalizar problemas ou inadequações, tanto de ordem global quanto local, provendo sugestão, direta ou indiretamente, de como melhorar o texto, foram relacionados ao papel de *assistente*. Nesse, o objetivo é auxiliar o escritor a ver o que deve ser melhorado e não somente enumerar problemas. A título de ilustração, observemos o exemplo:

Seleção 3

- L: o erro que eu achei... foi só assim... um erro bobo de concordância... por exemplo... assim... “there is a lot of mistakes”... eu botei there are a lot of mistakes ... (L1)
- P: assim... eu acho que no parágrafo de introdução você deveria ter focado a questão da... mais das universidades estaduais... (P5).

No segmento L1 houve uma correção direta, ou seja, a comentarista, no papel de *assistente*, proveu a forma linguística correta. No segundo, o comentarista, no papel de *assistente*, proveu, de forma genérica, uma sugestão do que faltou em termos de conteúdo na introdução. Portanto, considero que os comentários que convidam o

escritor a expandir o texto e a construir a partir do que já foi escrito, classificados por Tribble (1996, p. 124) como representando o papel de *leitor*, pertenceriam, neste estudo, à categoria de *assistente*.

O papel de *avaliador* (TRIBBLE, 1996, p. 129-132) foi denominado de *avaliador local* (SOARES, 2006) quando o foco do comentário foi o uso da língua (gramática e convenções do gênero) dentro de frases ou dentro de parágrafos. Assim, esses segmentos trazem um teor de julgamento das habilidades do escritor para a articulação do texto no nível da sentença e do parágrafo, como nestes exemplos:

Seleção 4

- V: no que diz respeito às divisões do *topic sentence* também *controlling ideia*... ela está até muito bem elaborada... (V1)
- P: você usa... uma coisa assim... muito boa... assim... o número de palavras... é uma coisa... assim... foi interessante ...(P3).

No primeiro segmento (V1), a avaliação positiva se referiu a uma parte específica do texto, que, segundo a opinião do comentarista, está bem escrito. No segundo (P3), temos a avaliação positiva do uso de vocabulário.

Como durante a classificação dos segmentos, em especial os proferidos pelo Grupo B, por vezes, foi difícil determinar com precisão até onde iria o papel de *avaliador* e onde iniciaria o papel de *assistente*, contraste os comentários P4 e P17, ambos oriundos da interação entre Paulo e Cida:

Seleção 5

- P: (...) no parágrafo de introdução *você deveria ter focado* a questão da... mais das universidades estaduais... (P4)
- P: mas eu acho... assim... eu acho que *a sua introdução... ela poderia ter sido mais focada*...(P17)

Os dois exemplos ilustram comentários distintos sobre o mesmo assunto, ou seja, um problema na apresentação da introdução. Contudo, para fins de análise, a opção de se referir ao ouvinte ou de se referir ao texto (ver marcação em negrito), determinou a atribuição de papéis distintos para o comentarista. Portanto, no segmento P4, o comentarista assumiu o papel de *assistente*, pois auxiliou a autora dizendo o que ela deveria ter feito na introdução (enfoca-

do a questão das universidades estaduais). Já no segmento P17, o comentário se destinou a apontar uma falha do texto em si, ou seja, a introdução que estaria pouco focada. Portanto, o sujeito assumiu o papel de *avaliador local*, passando um julgamento sobre a pouca eficácia da introdução.

5. *Análise dos dados*

A partir das novas categorias referentes aos papéis dos comentaristas foi possível estabelecer os diversos comportamentos adotados pelo sujeito com relação ao texto comentado (se ele tratou mais de assuntos locais ou globais, se ele mais avaliou do que assistiu).

Assim, a primeira leitura das transcrições revelou que no Grupo A, Luciana comentou o texto de Soraya, seguida por Valmar, que comentou o texto de Luciana, e Soraya, que comentou o texto de Valmar. Esta sessão durou pouco mais de três minutos. Dos 36 segmentos depreendidos, 28 foram oriundos das falas dos sujeitos enquanto comentaristas e oito enquanto ouvintes.

No Grupo B, a interação durou 26 minutos sendo que, nos treze primeiros, Cida assumiu o papel de comentarista, e, nos treze seguintes, este foi assumido por Paulo. Foram identificados um total de 169 segmentos na *Interação 1* (par Cida-Paulo), sendo 107 nas falas de Cida e 62 nas falas de Paulo, e 134 na *Interação 2* (par Paulo-Cida), sendo nas falas de Paulo e 64 nas falas de Cida. Esses números, por si sós, já revelam que a interação entre os sujeitos do Grupo B (303 segmentos) foi mais complexa do que a registrada no Grupo A (36 segmentos).

No Grupo A, a interação seguiu o modelo de *leitor relatando* (quando o comentarista relata o seu *feedback* ao colega e há pouca negociação entre os sujeitos). Já no Grupo B, houve uma *experiência compartilhada entre leitor e autor* (quando há uma participação ativa tanto do leitor quanto do autor, com uma distribuição de turnos mais uniforme, revelando a negociação e a interação entre os participantes). No Grupo B, portanto, os sujeitos também assumiram a posição de ouvinte, dando chance ao autor de comentar o seu próprio texto.

Além disso, houve momentos em que os dois comentaram o texto juntos, colaborando para estabelecer o sentido da interação.

Com relação aos papéis, cada sujeito tendeu a assumir um dos quatro tipos, conforme resumido no Quadro 1.

PAPÉIS ASSUMIDOS PELOS COMENTARISTAS				
	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar
Luciana	assistente; av. global	tradutor	-	-
Valmar	av. local	tradutor; assistente; av. global	-	-
Soraya	av. global	tradutor	av. local	-
Paulo	assistente	av. local	av. global	tradutor
Cida	tradutora	av. global	av. local	assistente

Quadro 1- frequência dos papéis assumidos pelos comentaristas

No Grupo A, Luciana foi quem apresentou um maior equilíbrio de papéis, buscando, como *tradutora*, opinar sobre o assunto e comparar o texto da colega ao o seu próprio. No papel de *assistente*, seus comentários sinalizaram problemas relacionados à gramática da frase, indicando a natureza e a localização dos mesmos. Além disso, ela apresentou soluções, substituindo a forma errada pela forma correta. Esse registro foi feito também por escrito, o que, em teoria, significa uma maior probabilidade de Soraya se lembrar desse comentário e efetuar a revisão. Como *avaliadora global*, ela teceu elogios ao texto. Assim, é interessante observar que Luciana não se posicionou como *avaliadora local*, provendo somente comentários holísticos.

Soraya, apesar de ter realizado menos comentários, também buscou assumir diferentes papéis. Similarmente a Luciana, no papel de *avaliadora global*, teceu elogios ao texto. Como *tradutora*, opinou sobre o assunto e, como *avaliadora local*, sinalizou problemas se referindo ao uso das preposições.

Valmar assumiu o papel de *avaliador local*, tecendo elogios referentes à introdução, ao tópico frasal, às ideias centrais dos parágrafos, e à qualidade da produção linguística, sendo que apenas um segmento não é um elogio. Além disso, é interessante notar que no papel de *avaliador global*, a função do segmento também foi elogiar

e que, no papel de *tradutor*, a função do segmento foi *traduzir* o trecho comentado com vistas a argumentar para justificar os elogios que ele teceu no segmento V3. Portanto, somente no papel de *assistente* ele não fez um elogio mas, sim, uma promessa de que ele apresentaria as soluções, corrigindo por escrito o texto da colega.

Quanto às falas dos sujeitos-ouvintes, Soraya se pronunciou apenas uma vez, por meio de um riso que demonstrou que ela estava lisonjeada, mas tímida, com os comentários. Valmar também só se pronunciou uma única vez, para demonstrar que concordava em corrigir no papel o texto da colega. Portanto, Luciana foi quem mais interagiu, se colocando como ouvinte em seis segmentos. Nessas ocorrências, ela direcionou o foco dos comentários e, requerendo uma tomada de ação, pediu que Valmar assumisse o papel de *assistente* e corrigisse os seus erros. Além desses, expressou uma tomada de decisão ao dizer que iria melhorar o seu texto.

No grupo B, Cida, ao comentar o texto de Paulo, assumiu o papel de *tradutora*, seguido pelo papel de *avaliadora global* e de *assistente*. O papel menos desempenhado foi o de *avaliadora local*. Os 31 segmentos restantes se referem aos trechos em que ela se coloca como ouvinte enquanto Paulo, em 31 segmentos, comentarista o seu próprio texto.

A passagem de comentarista para ouvinte pode estar relacionada ao fato de Paulo apresentar soluções para as sinalizações de problemas feitas pela colega. Assim, esta foi a interação na qual percebi um grau mais elevado de argumentação entre os interlocutores, chegando a identificar turnos em que a discussão se tornou acalorada.

Paulo, ao comentar o texto de Cida, pouco assumiu o papel de *avaliador global*, pois preferiu comentar o texto parágrafo por parágrafo, apresentando com clareza o item que estava sendo alvo do *feedback*. O segundo papel menos frequente foi o de *tradutor*, seguido pelo papel de *avaliador local*. Representando mais da metade dos segmentos, temos o papel de *assistente*. Com relação a esse papel, foi possível distinguir três grupos de segmentos. No primeiro, ele tratou da organização e do conteúdo do texto. No segundo, ele tratou de aspectos lexicais. No último, os comentários foram sobre o gênero textual.

A partir desse mapeamento, foi possível perceber que Paulo foi quem mais esmiuçou o texto na hora de prover comentários. Cida, por sua vez, se colocou como ouvinte em 59 segmentos e em apenas cinco exerceu a função de comentarista do seu próprio texto, assumindo o papel de *avaliadora local* e fazendo uma *avaliação global* negativa da sua capacidade como escritora.

Os resultados ora apresentados podem estar associados ao fato de que os sujeitos não receberam nenhum tipo de treinamento sobre como abordar a tarefa³. Assim, apesar de terem os materiais de apoio (lista de verificação e tabela de avaliação), não os utilizaram como base para guiar a seção de *feedback*. Somente Cida fez uma menção a esse material, usando-o como apoio em um momento da interação. Portanto, concluo que os sujeitos se basearam na sua intuição para realizar a tarefa. Portanto, Luciana e Paulo preferiram agir como *assistentes*, sinalizando problemas, tanto de ordem global quanto local, e apresentando soluções, direta ou indiretamente, para a reescrita. Luciana, bem como Soraya, também se posicionou no papel de *avaliadora global*, comentando a organização do discurso e fornecendo uma avaliação holística do texto do colega. Valmar, por sua vez, no papel de *avaliador local*, preferiu comentar o uso da língua (gramática e convenções do gênero) dentro de frases ou de parágrafos, julgando as habilidades da escritora para a articulação do texto ao nível da sentença e do parágrafo, enquanto Cida, como *tradutora*, fez um uso mais frequente das funções opinar sobre o assunto do texto, expressar concordância / discordância, traduzir para situar os seus comentários, ou comparar seu texto ao do colega.

Desta forma, fica registrada a importância de deixar claro o objetivo da *revisão colaborativa*, que é auxiliar o colega a melhorar o seu texto ao nível do discurso, e não criticar ou julgar o aluno quanto às suas capacidades linguísticas.

Sobre o aproveitamento do *feedback colaborativo*, como constatei em Soares (2006), a rejeição dos comentários dos colegas foi pouca. Com exceção de Valmar, que não reescreveu o seu texto, e de Soraya e Luciana, que tiveram um aproveitamento total dos co-

³Para saber mais sobre como desenvolver atividades relacionadas à fase de **pós-escrita** e incentivar a revisão colaborativa, consulte Soares (2009).

mentários, Cida rejeitou pouquíssimos deles, enquanto Paulo, apesar de toda resistência, rejeitou apenas um quarto dos comentários feitos.

Assim, o *feedback* do colega foi, na maioria dos casos, origem de algum tipo de *alteração* na reescrita dos textos. Além disso, ficou claro nos relatos coletados após a atividade que os sujeitos tenderam a ver como positiva essa oportunidade de aprender com o colega por meio do *feedback colaborativo*.

6. Considerações finais

As atividades relacionadas à revisão colaborativa criam oportunidades para que os alunos deem e recebam assistência mútua, pois os sujeitos acessam as suas experiências como leitores e escritores, e utilizam as suas habilidade para comentar os textos uns dos outros.

Contudo, Segundo Villamil e Guerrero (1996, p. 51), pouco é sabido sobre o que realmente acontece quando dois alunos estão envolvidos na revisão colaborativa, opinião esta corroborada por Mendonça e Johnson (1994, p. 748) que acrescentam que há falta de informações sobre como os alunos usam estes comentários para revisar os seus textos.

Portanto, em face dessas asserções, acredito que o trabalho apresentado neste artigo, fruto de uma pesquisa realizada com cinco alunos do terceiro período de graduação do curso de Letras (Português-Inglês) em uma universidade pública no Rio de Janeiro, contribui para ampliar o conhecimento que temos sobre os papéis assumidos pelos colegas na revisão colaborativa de seus textos nas aulas de redação em língua inglesa.

A partir desse entendimento, é possível analisar a validade desse tipo de atividade para o desenvolvimento das habilidades de escrita, seja na língua materna, seja na língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANIS, F. Weaving the web of meaning: interaction patterns in peer-response groups. *Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (33rd, San

Francisco, CA, March 18-20, 1982. ERIC ED214202. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em: 1 de agosto, 2010.

ELBOW, P. The process of writing-growing. In: DELLUCA, G.; FOX, L.; JOHNSON, M. M.; KOGEN, M. *Dialogues on writing: re-thinking ESL basic writing and first year composition*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 141-156.

HYLAND, K. *Second language writing*. USA: CUP, 2003.

LEKI, I. Potential problems with peer responding in ESL writing classes. *The CATESOL journal*. v. 3, p. 5-19, 1990.

MENDONÇA, C. O; JOHNSON, K. E. Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly* 28, p. 745-769, 1994.

RAIMES, A. *Techniques in teaching writing*. Oxford: OUP, 1983

SOARES, D. de A. *O papel dos comentários dos colegas para a re-escrita de textos em inglês como LE*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2006. 269f. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co obra=36681

SOARES, D. de A. *Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOMMERS, N. Revision strategies of student writers and experienced adult writers. In: PERL, S. (org.). *Landmark essays on writing process*. Davis, CA: Hermagoras, 1994, p. 75-84.

TRIBBLE, C. *Writing*. Oxford: OUP, 1996.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of second language writing*, v. 5, no1, p. 51-75. 1996.

VILLAMIL, M. C. M.; GUERRERO, O. S. Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The modern language journal*, v. 84, n. 1, p. 51-68, 2000.

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process writing*. UK: Longman, 1991.

ZHU, W. Interaction and feedback in mixed peer response groups
Journal of second language writing, v. 10, n. 4, p. 251-276, 2001.