ISSN 1519-8782

XIV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Promovido pelo Círculo 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 3

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 Vieiralves 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 LINGUÍSTICA 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

158. A ARGUMENTAÇÃO EM ORTO DO ESPOSO
Érica Juliana Santos Rocha / Sebastião Josué Votre 2043-2049

159. A ARTE DA LINGOA DE IAPAM, DE JOÃO RODRIGUES "TÇUZZU"
Michele Eduarda Brasil de Sá 2050-2055

160. A AUSÊNCIA/PRESENÇA DE ARTIGO DEFINIDO DIANTE DE ANTROPÔNIMOS NA FALA DOS MORADORES DA ZONA RURAL DE MATIPÓ E ABRE CAMPO – MG
Andréia Almeida Mendes 2056-2069

161. A AUTOFORMAÇÃO COM O APOIO DA INTERNET DOS PROFESSORES DE ITALIANO PARA ESTRANGEIROS
Paolo Torresan / Fernanda Triani 2070-2109

162. A CONSTRUÇÃO IMPLÍCITA DE OBJETOS COGNITIVOS E DISCURSIVOS EM ATIVIDADES INTERATIVAS ENTRE SUJEITO
Hélio Rodrigues Júnior 2110-2123

163. A CRIAÇÃO LEXICAL NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: O QUE NOS MOSTRA O MANUAL DE DESCULPAS ESFARRAPADAS
Solange Maria Moreira de Campos 2124-2136

164. A DESPALATALIZAÇÃO DE /ň/, NA ZONA URBANA DE RIO BRANCO (AC)
Lindinalva Messias do N. Chaves / Francisca Eleni Silva de Melo ...
..... 2137-2149

165. A DRAMATURGIA DE ARIOVALDO MATOS: DESVENDANDO SEU ESPÓLIO
Mabel Meira Mota / Rosa Borges dos Santos 2150-2157

166. A EDIÇÃO DE TEXTOS PARA O ESTUDO DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS DA LINGUAGEM JURÍDICA
Expedito Eloísio Ximenes 2158-2166

167. A FORMAÇÃO DO LÉXICO ROMÂNICO E O MITO DA ORIGEM HÍBRIDA DO INGLÊS
Miguel Afonso Linhares 2167-2187

168. A ICONICIDADE INTERDISCURSIVA EM “EROS UMA VEZ...” DE MILLÔR FERNANDES
Elmar Rosa de Aquino 2188-2198

169. A ICONICIDADE LEXICAL E A NOÇÃO DE "VER COMO”
Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins / Darcilia Marindir Pinto Simões..... 2199-2204

170. A ICONICIDADE LEXICAL NA VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA NACIONAL EM LETRAS-DE-MÚSICA BRASILEIRA
Marilza Maia de Souza de Paiva 2205-2214

171. A LEITURA NA ESCOLA: O INTERTEXTO COMO FATOR DE INTERPRETABILIDADE
Márcia Leite 2215-2225

172. A LEXICOGRAFIA NAS POESISIAS DE MANUEL BANDEIRA E SEUS CAMPOS SEMÂNTICOS
Luci Mary Melo Leon..... 2226-2231

173. A LÍNGUA PORTUGUESA DO SÉCULO XVI NUMA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA
Jefferson Santos da Silva..... 2232-2238

174. A LINGUAGEM FANTÁSTICA UMA EXPERIÊNCIA DE LIMITES
Cristina Maria Teixeira Martinho..... 2239-2255

175. A MEMÓRIA ATRAVÉS DO OLHAR DO FLÂNEUR
Claudia Gonçalves Ribeiro..... 2256-2267

176. A MODALIZAÇÃO COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DO HUMOR CRÍTICO
Wdiônatas Andrade Santos / Elaine Cristina Medeiros Frossard..... 2268-2274

177. A MÚSICA POSITIVISMO *DE NOEL ROSA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UM ESTUDO SEMÂNTICO-ENUNCIATIVO DA DIRETIVIDADE ARGUMENTATIVA NO PROCESSO DE LEITURA*
Josegleide Elioterio dos Santos / Eliuse Sousa Silva 2275-2286

178. A PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL – REFLEXÃO E PROPOSTA
Adriana Barcelos de Souza / Adriana Leite Moreira / Ana Lúcia da Silva 2287-2308

179. ANÁLISE CRÍTICA DE ALGUNS TÓPICOS DA GRAMÁTICA NORMATIVA ADOTADA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS
Carlos Alberto Gonçalves Lopes 2309-2323

180. ANÁLISE DE NEOLOGISMOS SEMÂNTICOS PRESENTES EM QUERÔ – UMA REPORTAGEM MALDITA, DE PLÍNIO MARCOS
Ruy Maurício Azevedo Morato..... 2324-2337

181. ANÁLISE DO GRAU DE VINCULAÇÃO DE ADJETIVAS NO PORTUGUÊS ARCAICO
Maria Regina Pante 2338-2346

182. ANÁLISE SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA DOS SIGNIFICANTES "NEGUINHO (A)", E "NEGO (A)" NO SÉCULO XIX E NO MUNDO CONTEMPORÂNEO
Gabriel Nascimento dos Santos / Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro.....
..... 2347-2355

183. AS CARTAS AO BARÃO DE JEREMOABO: ABORDAGEM LÉXICO-SEMÂNTICA DE DOCUMENTOS PESSOAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX
Eliane Santos Leite..... 2356-2365

184. AS CONSTRUÇÕES DE DESLOCAMENTO À ESQUERDA NO PB: EVIDÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO PARA O DISCURSO
Mayara Nicolau de Paula..... 2366-2376

185. AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E A ORGANIZAÇÃO TÓPICA EM ENTREVISTAS IMPRESSAS
Maria da Penha Pereira Lins / Natalia Muniz Marchezi 2377-2392

186. AS MUDANÇAS FONÉTICAS E SOCIAIS EM EVIDÊNCIA: O NOVO FALAR CARIOCA
Emanuelle da Fonseca Mercadante..... 2393-2403

187. AS PISTAS GRÁFICAS NOS ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS: DEFININDO VARIANTES GRÁFICAS
Elaine Chaves..... 2404-2425

188. AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E COMPOSIÇÃO DE CURRÍCULO E MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE ESPANHOL NO NÍVEL MÉDIO DA REDE PÚBLICA – EM BUSCA DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO
Cícero Anastácio Araújo de Miranda 2426-2435

189. ASSIM COMO NO ORTO DO ESPOSO
Wandercy de Carvalho..... 2436-2450

190. BLOGS *NA ESCOLA: UMA ALTERNATIVA*
Carmen Pimentel *2451-2459*

191. CALPÚRNIO SÍCULO E SUAS BUCÓLICAS *I, IV E VII: UMA VISÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO NERONIANO*
Ivone da Silva Rebello *2460-2470*

192. CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA DIALETAÇÃO DA LÍNGUA LATINA: UM POUCO DE HISTÓRIA
EXTERNA DA LÍNGUA PORTUGUESA
José Mario Botelho *2471-2481*

193. CLARICE E MACABÉA: APARTES DISCURSIVOS DA CONSTRUÇÃO/DESCONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA EM "A HORA DA ESTRELA", DE CLARICE LISPECTOR
Sheila Cardoso Marchesano *2482-2489*

194. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR NO LIVRO DIDÁTICO E O PCN-EM
Luciane Silva de Souza Carneiro *2490-2506*

195. CONSTRUÇÕES DE CONTRASTE NOS JORNAIS DE NATAL AS RELAÇÕES ANTONÍMICAS
Paulo Henrique Duque *2507-2522*

196. CORDEL E ROMANCES DE FOLHETO GÊNEROS HÍBRIDOS EM SALA DE AULA
Marcelo da Silva Amorim *2523-2534*

197. DE VOSSA MERCÊ A CÊ: CAMINHOS, PERCURSOS E TRILHAS
Clézio Roberto Gonçalves *2535-2550*

198. DESVENDANDO O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO PRODUZIDO POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Fátima Aparecida de Souza Maruci *2551-2563*

199. DIÁRIO DE LUTO, DE ROLAND BARTHES OU A ESTÉTICA DO FRAGMENTO
Rodrigo da Costa Araújo *2564-2576*

200. DISCURSO JORNALÍSTICO E A NEGOCIAÇÃO DE UMA REALIDADE DE CRISE: A REPRESENTAÇÃO DE ESCÂNDALOS DE CORRUPÇÃO POLÍTICA
Guilherme Rocha Brent *2577-2588*

201. DISCURSOS EM TORNO DO BLOG PETROBRAS – FATOS E DADOS
Luiz Antônio Cavalcanti Monteiro 2589-2599

202. DISCUSSÃO É GUERRA: USOS DO CONECTOR "MAS"
Naira de Almeida Velozo 2600-2612

203. DITOS POPULARES E METÁFORA CONCEPTUAL
Antonio Marcos Vieira de Oliveira..... 2613-2620

204. EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS
Andreza Nora 2621-2632

205. ENTRE LABIRINTOS, MURMÚRIOS E POESIA: A PAIXÃO ENUNCIADA PELO VIÉS FEMININO NA MITOLOGIA/LITERATURA GREGA
Dulcileide Virgínio do Nascimento 2633-2638

206. ESCRITA E INVISIBILIDADE NO ROMANCE INVISIBLE DE PAUL AUSTER
Egle Pereira da Silva 2639-2643

207. ESTRUTURAS DISCURSIVAS: O ENCAPSULAMENTO ANAFÓRICO EM REDAÇÕES DE PRÉ-VESTIBULANDOS
Dayhane Alves Escobar Ribeiro 2644-2678

208. ESTUDO PROSÓDICO DE NARRATIVAS SEMIESPONTÂNEAS PRODUZIDAS POR BRASILEIROS APRENDIZES DE INGLÊS COMO LE
Camila da Silva Ornellas / Fernanda Memória 2679-2685

209. "EU TENHO TANTO A LHE FALAR, MAS COM PALAVRAS NÃO SEI DIZER": O TRABALHO COM PRODUÇÃO TEXTUAL NAS TURMAS DE EJA
Juliene Kely Zanardi 2686-2696

210. EVIDÊNCIAS DE USOS GRAMATICALIZADOS E NÃO GRAMATICALIZADOS DE DIZ QUE EM ORTO DO ESPOSO
Katiane de Carvalho Coelho 2697-2704

211. FENÔMENOS LINGUÍSTICOS CARACTERÍSTICOS DO PORTUGUÊS ARCAICO NA FALA DO ALTO PANTANAL
Mirami Gonçalves Sá dos Reis 2705-2714

212. HARMONIZAÇÃO VOCÁLICA DO /e/ E DO /o/ NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO – ACRE
Antonieta Buriti de Souza Hosokawa/Priscila Souza da Silva.. 2715-2727

213. HOMEM COM USO INDEFINIDO A PARTIR DE ORTO DO ESPOSO
Juliana Regoto Rodrigues / Sebastião Josué Votre 2728-2733

214. IDENTIDADES EM INTERAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM E-MAILS DE UM GRUPO ONLINE
Cinara Monteiro Cortez 2734-2748

215. INFLUENCIA DA ESCRITA SOBRE A ORALIDADE: MUDANÇA DE COMPORTAMENTO LINGUÍSTICO EM EVANGÉLICOS MENOS ESCOLARIZADOS
Max Alex de Souza Campello 2749-2760

216. INTERTEXTUALIDADE EM CHARGES: UMA ABORDAGEM COGNITIVISTA
Juliana dos Santos 2761-2774

217. LEITURA NA ESCOLA: GRAMÁTICA E EXPRESSIVIDADE
Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca 2775-2780

218. LEVANTAMENTO LEXICAL DOS ENCAPSULADORES UTILIZADOS NAS REDAÇÕES DE ALUNOS DO PRÉ-VESTIBULAR
Dayhane Alves Escobar Ribeiro 2781-2808

219. LÍNGUA PORTUGUESA NO VESTIBULAR: POR UMA ABORDAGEM REFLEXIVA
Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca / Camila Mourão Dias 2809-2816

220. LITERATURA DÁ SAMBA
Alexandre Neiva 2817-2824

221. LUIS FERNANDO VERISSIMO: ESTUDO DAS ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NAS CRÔNICAS PUBLICADAS NO JORNAL O GLOBO
Nathália Rocha dos Santos 2825-2835

222. METÁFORA CONCEPTUAL E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – libras
Paula Helouise Oliveira 2836-2851

223. MÍDIA E MANIPULAÇÃO: REVISITANDO EFEITOS IDEOLÓGICOS E MARCAS HEGEMÔNICAS DO DISCURSO PUBLICITÁRIO
João Batista da Costa Júnior / Cleide Emília Faye Pedrosa..... 2852-2863

224. MORFOSSINTAXE: ENSINO A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS
Lúcia Helena Peyroton da Rocha / Aline Moraes Oliveira 2864-2873

225. NAZIAZENO BARBOSA, UM HOMEM PROFUNDAMENTE CORDIAL NA OBRA DE DYONÉLIO MACHADO
Aline Pereira Gonçalves 2874-2882

226. NOEL ROSA: UM COMPOSITOR COM FORTES TENDÊNCIAS MODERNISTAS
Jair Francis 2883-2889

227. NOVA DATAÇÃO DE PALAVRAS SUFIXADAS EM -MENTO EM TEXTOS GALEGO-PORTUGUESES DO SÉCULO XIII
Érica Santos Soares de Freitas 2890-2900

A ARGUMENTAÇÃO EM *ORTO DO ESPOSO*

Érica Juliana Santos Rocha (UFF)
ericajulianasrocha@yahoo.com.br
Sebastião Josué Votre (UFF)
votre@esquadro.com.br

1. Introdução

Os atos de fala podem apresentar diversas funções, sequências e finalidades. Podem ter um caráter de solicitação de algo, pedido de desculpa, agradecimento, valor hierárquico em função da posição de quem fala, entre outras.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 163) um ato de linguagem é uma sequência linguística dotada de certo valor ilocutório, que pretende provocar no destinatário algum tipo de transformação que pode ser de natureza diversa.

Para os efeitos da presente pesquisa, argumentar é um processo que permeia os atos de fala diários do ser humano. Estes atos são atividades dotadas de valores, entretanto, no caso específico desta pesquisa, o valor que interessa é o argumentativo. Em muitas situações é necessário convencer alguém de um ponto de vista ou provar o porquê de algo. Segundo Nascimento (2003, p. 85), "argumentar é uma atividade linguística fundamental, pois através do discurso, o argumentador influencia, intencionalmente, o meio social em que vive, provocando alterações no modo de pensar ou de se comportar de outros".

Em alguns casos a finalidade da argumentação não é necessariamente a persuasão, no entanto ainda assim o evidencial argumentativo continua a existir no sentido de esclarecer, corroborar um ponto de vista, por exemplo.

Neste estudo, pretende-se de identificar e descrever os processos das estruturas prototípicas utilizadas no texto argumentativo Medieval *O Orto do Esposo*.

2. Métodos

A metodologia trabalhada nesta pesquisa parte de um levantamento dos recursos argumentativos dos três primeiros livros de Orto do Esposo.

Cada livro de Orto do Esposo possui um conteúdo semântico, que se concretiza nos parágrafos e nas construções dos itens lexicais.

Para fazer a análise dessas construções inicialmente é separada uma primeira afirmativa (que ao longo da pesquisa será definida por AF). Em seguida é feita uma reflexão sobre sua real contribuição para o objetivo do livro. Por fim, são procuradas estratégias que sustentem a validade de tal afirmação.

Ou seja, é feito um trabalho de identificação da forma dos evidenciais utilizados para sustentar esses recursos.

Procede-se à análise da tipologia desses recursos e da forma sob as quais estes se apresentam, para então fazer as análises das formas que introduzem cada estratégia argumentativa. Neste momento é feita uma categorização dessas formas em busca de padrões de recorrência.

Os resultados são apresentados com foco na tipologia dos modos argumentativos e sua caracterização, além da tipologia das formas que sustentam esses modos. Por fim apresentam-se os processos de cristalização ou regularização dessas formas, onde elas existirem.

3. Resultados

O livro 1 de Orto do Esposo inicia-se pela declaração do autor dedicando a obra em louvor a Jesus Cristo. No entanto, essa afirmação não se faz pura, o autor vai além provocando efeito de persuasão com relação ao mérito do Senhor Jesus para a validade de sua afirmação primeira.

Então o livro inicia da seguinte forma:

> Aqui se começa o liuro que se chama Orto do Esposo, o qual conpos aa hõrra e louuor de nosso Senhor lhesu Christo, flor muy preciosa e fruyto muy doce de todalas [almas] deuotas,

Temos então como uma primeira declaração (AF1):

> Aqui se começa o livro que se chama Orto do Esposo, o qual compus a honra e louvor de nosso Senhor Jesus Cristo...

A partir de AF1 o autor procede com uma estratégia argumentativa metafórica, construindo uma figura de discurso que convence pela simbologia. Em termos normativos, essa estratégia é fixada por meio de um aposto para AF1 que justifica o porquê do livro ser dedicado a Jesus. Esse aposto é apresentado pelos sintagmas abaixo:

> ... flor muito preciosa e fruto muito doce de todas as almas devotas...

Logo em seguida o autor também oferece o livro a Virgem Maria, valendo-se da mesma estratégia metafórica e da mesma forma apositiva para este segundo exemplo.

> e da bẽẽta Uirgem [das uir]geens, Maria, rosa singular [e es]tremada da celestrial deleytaçaõ [e de] toda a corte da cidade de Jherusalem, [que] he ẽna gloria do parayso.

Neste segundo exemplo a afirmativa 2 é menos extensa que AF1, pois simplesmente é dito:

> e da beata Virgem das virgens Maria (AF2)

Em AF2 também é possível observar que a simbologia metafórica é construída com apositivo através das imagens da Virgem associadas ao paraíso, ao jardim celeste. Maria é, portanto, também digna de ser merecedora de ter o livro dedicado a ela pelo fato de ser:

> ...rosa singular e [e es]tremada da celestrial deleytação [e de] toda a corte da cidade de Jherusalem, [que] he ẽna gloria do parayso.

A afirmativa seguinte (AF3) ainda demonstra o porquê de o livro ter sido escrito, mas neste caso outro evidencial argumentativo é utilizado pelo autor.

> tal escriptura como [esta que] me tu demãdas nõ ha por [arras o] Spiritu Sancto nem pode fazer o teu [spiritu cõ]trito, c[a], como quer que os [liuros d]as sciencias segraaes [alomeam o] ẽtendimẽto, pero non acendem a uõõtade pera o amor de Deus.

Nesse excerto o autor explicita o fato de que os livros de ciência não são capazes de acender o coração para a vontade do amor de Deus como fazem as Sagradas Escrituras. Mas para persuadir des-

sa afirmativa feita, o autor vale-se da estratégia do reforço da evidência por meio da citação (in)direta[1] de Santo Isidro.

> Mais, segundo diz Sancto Ysidro, a[s] Sanctas Escripturas emsinã o entendimẽto da mẽte e da alma do homẽ e tiran-no das uaydades do mũdo e reduzẽ-no ao amor do Senhor Deus,...

O autor com esta citação mostra que não apenas ele confia nas Sagradas Escrituras, mas igualmente Santo Isidro. Ao usar a fala de outro, ele reforça seu próprio argumento atribuindo validade a sua fala. È um caso de argumento de autoridade, que toma por efeito apoiar-se no prestígio de outro indivíduo.

O uso dos evidenciais argumentativos em Orto do Esposo apresentam alguns padrões de recorrência com relação à sequência linguística para determinadas estratégias. No caso do reforço de evidência feita com citações a sequência mais comum observada é:

> Mais, segundo diz Sancto Ysidro, a[s] Sanctas...

Ou seja, tal sequência pode ser estabelecida através da fórmula abaixo:

Mais, seguido de segundo diz + nome de alguém a ser citado.

Dessa forma, o vocábulo “mais” passa a adquirir o valor semântico de “assim como diz alguém”, “segundo as palavras de”.

É possível que a citação de Santo Isidro não seja suficiente para seu propósito de persuasão, o autor vale-se de um segundo argumento também por meio de citação, uma estratégia de garantia de evidencial aparentemente redundante, uma vez que o primeiro argumento já era um reforço de evidência para AF3.

[1] A referência ao discurso é escrita como (in)direta pelo fato da estrutura medieval não ser a mesma do português atual. Hoje em dia é claramente marcado um discurso direto pelo uso de dois pontos, travessão, por exemplo. Mas para a leitura de Orto do Esposo o uso da pontuação tem uma marcação diferente como em: “Segundo diz Sancto Ysidro, as Sanctas Escripturas...” ou “Onde diz Sam Jheronimo que aquelle que nõ...” ou ainda “onde diz o apostolo: Irmããos, qualquer...”. Ora é usado o pronome que, ora o uso de dois pontos, ora o uso de vírgulas após o nome de quem pertence a fala.

Nesse segundo evidencial para AF3 na obra diz:

> onde diz Sam Jheronimo que aquelle que nõ sabe a[s] sanctas leteras, este tal no~ sabe leteras.

Na obra do Orto essa estratégia de garantia redundante frequentemente aparece com a seguinte estrutura:

Onde diz + nome de alguém + pronome que...

Assim como no evidencial anterior, o autor usa outro argumento de autoridade para atribuir validade ao que quer fazer crer.

Por fim para convencer o receptor a ler o livro, o autor lança a seguinte declaração (AF4):

> [lea o] sinpliz e achara com que sse ente[nda], lea o triste e achara con que se al[egre].

No entanto, esse argumento é dado pela opinião do próprio autor e pode ser tomado como argumento enfraquecido, tendo em vista a recorrência de uma citação para todas as vezes que esse fato ocorre na obra.

No caso específico de AF4 o autor antes da citação, usa o evidencial argumentativo causal que privilegia os motivos, as explicações da validade da declaração feita.

> ....mais, porque o uerbo de Deus, que he Jh[esu Christo], he fonte original de toda sabedorya diuinal e humanal...

Atribuindo validade ao argumento introduzido por AF4, provavelmente considerado enfraquecido pelo autor, pela necessidade de colocar uma citação santa logo em seguida, ele o faz da seguinte forma:

> ...segundo diz Sancto Augustinho, porẽm leuãtem[os] os olhos do coraçõ a Jhesu Christo, que nossa mente ache spiritual [deleitaçõ] pera uida perdurauil...

Como já foi mencionado anteriormente, para o reforço de evidência o autor utiliza a seguinte sequência linguística:

segundo + nome de alguém...

4. Conclusão

Tomando-se por referência um protótipo dialógico argumentativo em que exista: apresentação de um ponto de vista, sua justificativa, uma contra-argumentação e uma resposta a essa contra-argumentação, é observado que tal protótipo não ocorre em Orto do Esposo.

A análise mostra que não há elementos que norteiam um diálogo de caráter com pontos de vista predominantemente diferentes. Não há no decorrer da obra "um espaço de tensão" (FARACO, 2003, p. 67) que se estabeleça nas perspectivas de justificativa de pontos de vista opostos.

A argumentação apresentada em Orto do Esposo encerra-se na finalidade de apenas um que fala para a persuasão do seu propósito enunciador: sua convicção religiosa. No entanto, neste processo "único de fala" é observado que o enunciador não se satisfaz somente em apresentar seu temor a Jesus Cristo como seu Senhor e único Salvador, mas sustenta suas afirmativas com argumentações para eliminar no destinatário o desejo de não crer na existência d'Ele.

Nesse sentido, o autor antecipa a percepção do destinatário, o estado de seu conhecimento acerca da situação, suas convicções, seu domínio de cultura sobre o que se quer comunicar, como já analisado por Bakhtin (2003) sobre essa noção de dialogismo.

Por se tratar de um texto argumentativo comumente tratado por ser um gênero textual específico, há de se considerar o aspecto relativamente estável deste (BAKHTIN, 20003, p. 262). O que acarretaria, portanto, a necessidade de se ampliar certas estratégias enunciativas para o desenvolvimento das habilidades do discurso argumentativo, uma vez que o Orto faz repensar o uso destas estratégias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins e Fontes. 2003.

FARACO, C.A. *Linguagem e Diálogo- as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.* Curitiba: Criar Edições. 2003.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Os atos de linguagem no discurso: Teoria e funcionalismo*. Trad: Almeida, F. & Dias, I. Niterói: EdUFF, 2005.

LEITÃO, S. & PINHEIRO, R. Consciência da "estrutura argumentativa" e produção textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 4, p. 423-432, out-dez. 2007.

NASCIMENTO, K.C.de S. Mecanismos argumentativos no jornalismo escrito. In: PAULIUKONIS, M.A.L.; GAVAZZI, S. (Orgs.). *Texto e discurso*: mídia, literatura e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 85-96.

THOMPSON, S. & MANN, W. Rhetorical Structure Theory: a framework for the analysis of texts**.** ***IPRA Papers in Pragmatics.*** v. 1, p. 2-22, abril. 1987.

A *ARTE DA LINGOA DE IAPAM*, DE JOÃO RODRIGUES "TÇUZZU"

Michele Eduarda Brasil de Sá (UFRJ/UFAM)
michele_eduarda@yahoo.com.br

Chama-se de "século cristão japonês" o período que vai de 1543 a 1639, período do primeiro contato entre o Japão e o Ocidente, através dos portugueses, na época a que se costuma referir como a das "Grandes Navegações". Logo depois da chegada dos comerciantes, vieram os jesuítas e trouxeram com seu trabalho grande contribuição para o estudo da língua japonesa. A articulação entre os comerciantes que chegavam (os portugueses, espanhóis e depois ingleses, holandeses e outros, concorrentes na disputa pelo novo mercado que então se abria), os religiosos (padres jesuítas, padres de outras ordens e, mais tarde, missionários protestantes) e os senhores feudais japoneses, na rede que se tecia em dois planos – de política interna e externa – acabou por encerrar o período com o fechamento radical do Japão ao Ocidente.

Embora tenha sido um tempo relativamente curto, nele foi possível fazer registros importantíssimos tanto da história e da cultura (*vide* a obra *Historia de Iapam* e as anotações pessoais do padre Luís Fróis, para citar apenas um dos exemplos mais representativos) quanto da língua japonesa. Afinal, a conversão dos japoneses ao cristianismo – ou melhor, ao catolicismo, lembrando que pelo mesmo caminho chegariam pouco depois os cristãos protestantes – dependia de se compreender não só a língua, mas também os costumes e a religião dos chamados "japões".[1] Muitos conceitos precisavam ser aprendidos, e para isto deviam ser observados e explicados, para que depois a religião cristã católica fosse propagada. Sobre isto, Janeira

[1] Uma das dificuldades de tradução mais comentadas é a questão da tradução da palavra "Deus" pelo padre Francisco Xavier. "Refletindo acerca de qual seria a melhor opção, Xavier primeiro traduziu "Deus" como *Dainichi*, que é o nome de um dos Budas. Porém, ao descobrir que este nome queria dizer "Grande Sol", começou a pregar contra ele, dizendo que *Dainichi* não passava de uma invenção do diabo. Decidiu então traduzir "Deus" como *kami*, que significa "ser superior" – uma tradução ainda não satisfatória, pois é a mesma palavra usada até hoje para os milhões de deuses do xintoísmo." (SÁ, 2010, p. 2)

afirma que (1988, p. 147) por sobre todas as dificuldades esta "se levantou desde o começo: a necessidade de verter em língua japonesa os conceitos religiosos ocidentais."

A *Arte da Lingoa de Iapam*, do Padre João Rodrigues Girão, conhecido como João "Tçuzzu", é considerada a primeira gramática escrita da língua japonesa. Isto somente já é fato que justifique a importância atribuída à *Arte*, ainda que algumas limitações lhe sejam imputadas. Sobre esta obra singular, a professora Eliza Tashiro diz o seguinte (2004, p. 206):

> É a primeira obra gramatical da língua japonesa elaborada na tradição gramatical européia. Entenda-se tradição, aqui, como 'uma linha de pesquisa (ou de ensino) que se liga a uma obra particular ou a um conjunto de obras ou a quaisquer elementos de doutrina' (SWIGGERS, 1991) nos termos da historiografia da linguística contemporânea.

A *Arte da Lingoa de Iapam* foi publicada em Nagasaki em 1608, mas provavelmente a primeira metade foi impressa em 1604, como se pode conferir em seu frontispício:

ARTE DA LINGOA DE IA-
PAM COMPOSTA PELLO
Padre Ioão Rodriguez, Portugues da Cõpa-
nhia de IESV diuidida em tres
LIVROS.

IHS

COM LICENÇA DO ORDI-
NARIO, E SVPERIORES EM
Nangasaqui no Collegio de Iapão da
Companhia de IESV
Anno. 1604.

Trata-se de uma arte (*techné*), não de uma gramática (*epistheme*). Seu objetivo era apresentar a língua de forma prática para a rápida aprendizagem de quem precisasse utilizar a língua japonesa. Estamos tratando de um fato anterior à cientificidade da gramática – cientificidade que, oriunda do pensamento positivista, só vai ser engendrada a partir do século XIX, em vários ramos do conhecimento. Não obstante ele esteja livre do cientificismo, corrobora seus escritos com a autoridade de outros irmãos e de "autores graves do Japão". O próprio "Tçuzzu" escreve (p. 13):

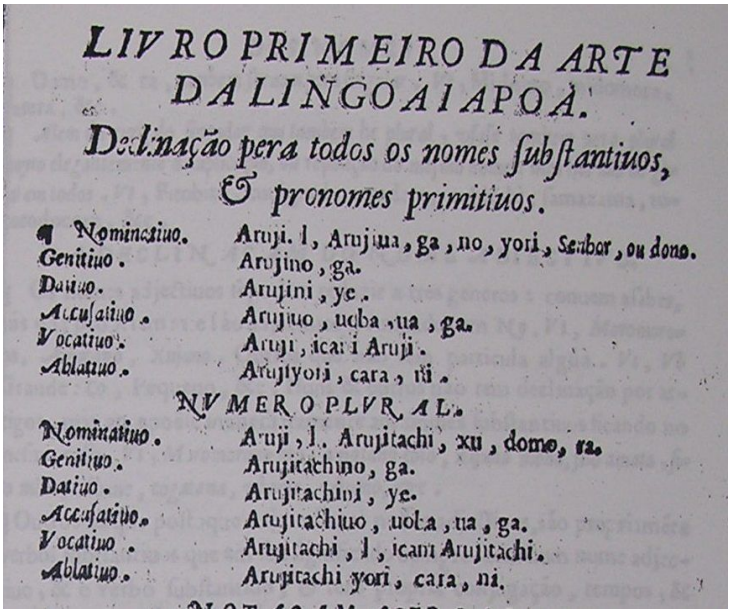
> A causa por que na explicação dalgũas cousas fuy hũ pouco mais diffuso, foy por ser esta lingoa estranha, e peregrina, respeitando mais a declarar bem, e distintamente a cousa, que a fazer regras breves, e cõpendiosas cheas de obscuridade, e pera os mestres terẽ abundancia de cousas que facilmente não ocorrem: e por esta causa, onde pareceo neceβario fiz algũs comẽntos, provando tudo o que se diz quanto me foy possivel cõ exemplos dos livros de autores graves de Japão,e cõ outros dos que nossos Irmãos Japões compuserão em sua lingoa, e se imprimirão em noβa letra.

A *Arte da Lingoa de Iapam* de "Tçuzzu" é dividida em três livros, e a maneira como o autor os dispõe nas "Advertências" já é uma amostra da multiplicidade de critérios e de assuntos (p.14):

> Dividi esta Arte ẽ tres livros, o primeyro dos quaes comprende os nominativos, e conjugações assi as que servem pera o cõmum falar, como as que se usam na escritura, e cartas com algũas notações proveytosas, e a Rudimenta com a ortographia Japoa em nossa letra. No segundo livro se trata da syntaxis intransitiva, e transitiva, da construyção figurada, e dos barbarismos: onde se poem algũs modos de falar particulares de certos reynos, e lugares, e se trata dos accentos, e modo de pronunciar desta lingoa, e hũa breve noticia das varias sortes de versos que tem. No terceyro, e ultimo se trata de diversos estilos da escritura, do modo de escrever cartas, e de vários modos de contar que tem esta lingoa, em que se encerra boa parte della com outras curiosidades proveytosas.

Percebe-se forte influência da gramática latina – algo que não surpreende, visto que se trata de um autor jesuíta – nos Livros Primeiro e Segundo. Por exemplo, ele usa a terminologia de "declinações" para os substantivos, embora o japonês seja uma língua que utiliza partículas, não declinações.

Veja-se:



LIVRO PRIMEIRO DA ARTE DA LINGOA IAPOA.

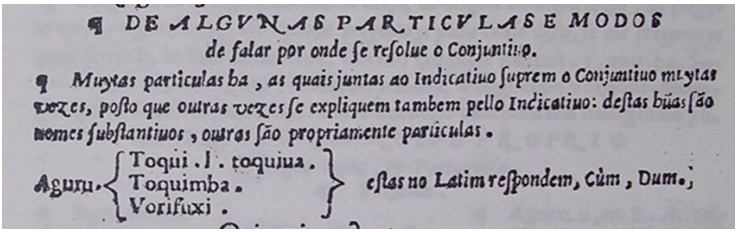
Declinação pera todos os nomes ſubſtantiuos, & pronomes primitiuos.

¶ Nominatiuo.	Aruji. l, Arujiua, ga, no, yori, Senhor, ou dono.
Genitiuo.	Arujino, ga.
Datiuo.	Arujini, ye.
Accuſatiuo.	Arujiuo, uoba, ua, ga.
Vocatiuo.	Aruji, icani Aruji.
Ablatiuo.	Arujiyori, cara, ni.

NVMERO PLVRAL.

Nominatiuo.	Aruji, l. Arujitachi, xu, domo, ra.
Genitiuo.	Arujitachino, ga.
Datiuo.	Arujitachini, ye.
Accuſatiuo.	Arujitachiuo, uoba, ua, ga.
Vocatiuo.	Arujitachi, l, icani Arujitachi.
Ablatiuo.	Arujitachi yori, cara, ni.

“Tçuzzu” também faz remissão a conjunções latinas, como se percebe abaixo, em vez de contrapor as estruturas da língua japonesa às da língua portuguesa. No trecho em destaque, ele aponta as conjunções *cum* e *dum*, ambas de valor temporal, para as expressões *toqui/toquiua* e similares, em vez de fazer referência às conjunções “quando” e “enquanto” do português.



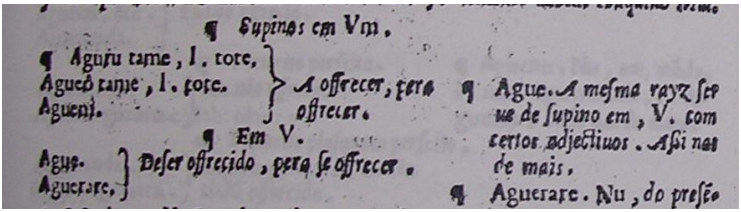
¶ DE ALGVNAS PARTICVLAS E MODOS de falar por onde ſe reſolue o Conjuntiuo.

¶ Muytas particulas ha, as quais juntas ao Indicatiuo ſuprem o Conjuntiuo muytas vezes, poſto que outras vezes ſe expliquem tambem pello Indicatiuo: deſtas hũas ſão nomes ſubſtantiuos, outras ſão propriamente particulas.

Aguru. { Toqui. l. toquiua. / Toquimba. / Vorifuxi. } eſtas no Latim reſpondem, Cùm, Dum.

A presença de formas nominais latinas como parâmetro de explicação também ilustra este modelo latino da A*rte* de “Tçuzzu”. Mesmo o supino, forma pouco usual, encontra seu lugar de paradig-

ma na obra do Intérprete – aparecem formas correspondentes ao supino no acusativo (com Vm) e no ablativo (com V):[2]


¶ Supinos em Vm.

¶ Aguru tame, l. tote,
Agueô tame, l. tote.
Aguenj. } A offrecer, pera offrecer.

¶ Em V.

Agus.
Aguerare, } Deser offrecido, pera se offrecer.

¶ Ague. A meſma rayz ſerue de ſupino em, V. com certos adjectiuos. Aſsi nas de mais.

¶ Aguerare. Nu, do preſe-

O livro terceiro apresenta vários aspectos práticos – como escrever cartas, petições; gentílicos; nomes das províncias do Japão (e os reinos que nelas há); nomes dos *bonzos* e rapados (religiosos do Japão, que os jesuítas deveriam conhecer muito bem); modos de contar; pesos e medidas, contagem de tempo (eras do Japão pelos anos depois de Cristo); informações sobre a história do Japão. Todas estas informações, como se pode deduzir, são utilíssimas para os recém-chegados a uma terra tão diferente e auxiliam no trabalho diário de comerciantes e religiosos. Como imaginar a tarefa de um comerciante que desconheça as medidas, as formas de contar (algo peculiar da língua japonesa), que não saiba redigir documentos, ainda que sejam os mais simples, mais comuns da rotina de um porto?

Enfim, a *Arte da lingoa de Iapam* é uma obra que revela mais que simplesmente a língua japonesa: revela o europeu que observa o Japão e o que ele vê; revela o português que estuda as línguas recém-descobertas através do latim, e não de sua língua materna; revela o entrecruzar de religião e comércio no chamado "Século cristão japonês". Por esta razão, trata-se de uma obra importante não somente para a linguística histórica, mas para a antropologia, para a história, para a sociologia e outras áreas.

[2] Tçuzzu quer dizer "intérprete" no japonês do século XVI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOXER, Charles. *A Igreja e a expansão ibérica (1440-1770).* Lisboa: Edições 70, 1981.

FUKASAWA, Lídia Masumi *et alii*. *Introdução à gramática da língua japonesa***.** São Paulo: Centro de Estudos Japoneses – USP, 1989.

JANEIRA, Armando Martins. *O impacto português sobre a civilização japonesa***.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.

MOURA, Carlos Francisco. *O descobrimento do Japão pelos portugueses: 1543***.** Rio de Janeiro: Real Gabinete Português de Leitura, 1993.

SÁ, Michele Eduarda Brasil de. Contar como se conta: os numerais japoneses na *Arte da lingoa de Iapam*, de João Rodrigues "Tçuzzu"**.** *Revista Litteris*, n. 5. julho/2010. Disponibilidade e acesso: <http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/Contar_MICHELE.pdf> 03.ago.2010

TASHIRO, Eliza Atsuko. As variedades do japonês nas *Artes* do Pe. João Rodrigues Tçuzzu. In: *Historiografia da Linguística Brasileira - Boletim 7*. São Paulo: CEDOCH - DL/USP, 2004. Disponibilidade e acesso: <http://www.fflch.usp.br/cedoch/textos/boletim7[199-224].pdf> 07.ago.2006

TÇUZZU, João Rodrigues. *Arte da Lingoa de Iapam***.** Com licença do Ordinário, e Superiores em Nangasaqui, no Collegio de Iapão da Companhia de Iesu, 1608.

A AUSÊNCIA/PRESENÇA DE ARTIGO DEFINIDO DIANTE DE ANTROPÔNIMOS NA FALA DOS MORADORES DA ZONA RURAL DE MATIPÓ E ABRE CAMPO – MG

Andréia Almeida Mendes (UFMG; DOCTUM; VÉRTICE)
andreialetras@yahoo.com.br

1. Considerações iniciais

Este estudo tem como objetivo investigar a ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos na fala dos habitantes de Matipó e Abre Campo – MG. A hipótese inicial baseou-se no fato de que os habitantes de cidade de Abre Campo têm como característica de sua fala a ausência de artigo definido diante de antropônimos; os habitantes de Matipó, por sua vez, possuem registrada a presença de artigo definido nesse mesmo contexto.

As cidades estudadas são localidades limítrofes, estando uma a 22 Km da outra. Devido a isso, torna-se curioso o fato desse fenômeno sintático se apresentar em variação. A maior presença ou ausência de artigo definido em determinados contextos será analisada como um processo de inovação e retenção linguística, respectivamente; e, serão buscados os fatores que poderão possivelmente explicar esse fato.

Inicialmente, será analisado o surgimento e o processo de implementação pelo qual o artigo passou até chegar à língua portuguesa. Na próxima secção, o antropônimo será definido para só depois analisar o que as gramáticas de língua portuguesa e os estudos anteriores a respeito desse assunto dizem a respeito do uso do artigo nesse contexto.

Posteriormente, será apresentado um histórico das localidades em estudo, os pressupostos teóricos, a hipótese inicial e os procedimentos teórico-metodológicos. Para finalizar o trabalho, os dados serão analisados e as considerações finais serão apresentadas.

2. O artigo

O artigo é uma categoria morfológica encontrada nos idiomas românicos que não existia no latim clássico. Essa classe de palavras "só aparece nos últimos tempos do latim vulgar e em escritores tardios." (COUTINHO, 2004, p. 251). Eles são determinantes do substantivo; junto a ele, os artigos formam um grupo nominal – SN; devido a esse fato, alguns estudiosos consideram o artigo definido como expressão de uma categoria do nome – a categoria da determinação.

> Hay lingüistas que sostienen que la aparición del artículo en el latín se debe a la influencia griega, ejercida desde las traducciones: al verter um libro griego al latín, el traductor sentía la necessidad de consignar también el artículo, tan frecuente en el texto original, y satisfacía la necessidad recurriendo a un demonstrativo que, desde el punto de vista del sentido, estaba muy próximo al artículo. (IORDAN Y MANOLIU, 1972, p. 245)[1]

O artigo procede do sistema demonstrativo latino; na maioria das línguas românicas, o artigo definido provém do pronome *ille* (aquele); mas, em outras línguas românicas como o sardo e o catalão, o artigo definido se origina do pronome *ipse* (mesmo, próprio).

Com o tempo, os pronomes demonstrativos acabaram se transformando no artigo definido.

> El demonstrativo indica ciertas relaciones de distancia entre un objeto y el espacio em que se realiza la comunicación, elementos que son conocidos por los hablantes. El artículo definido tiene em papel semejante: se refiere a um objeto conocido, a lo menos, por el hablante. (IORDAN Y MANOLIU, 1972, p. 246)[2]

---

[1] Há linguistas que sustentam que a aparição do artigo no latim deve-se à influência grega, exercida desde as traduções: ao traduzir um livro ao latim, o tradutor sentia a necessidade de traduzir também o artigo, tão frequente no texto original, e satisfazia a necessidade recorrendo a um demonstrativo que, do ponto de vista do sentido, estava muito próximo do artigo (tradução nossa).

[2] O demonstrativo indica certas relações de distância entre o objeto e o espaço em que se realiza a comunicação, elementos que são conhecidos pelos falantes. O artigo definido tem um papel semelhante: refere-se a um objeto conhecido, ao menos, pelo falante. (tradução nossa)

Assim, o artigo definido nas línguas românicas é o resultado de uma reorganização do sistema dêitico latino. Como já foi dito, no caso da língua portuguesa e de grande parte das línguas românicas, o artigo se originou do pronome demonstrativo *ille*. Para Coutinho (2004, p. 251), prova disso é a conservação do *l* nas línguas românicas – francês: *le, la*; provençal: *lo, la*; castelhano: *el, lo, la*; italiano: *il, lo, la*; inclusive o português em sua fase arcaica aparecia sob a forma *lo, la*.[3]

Segundo Coutinho, o processo de transformação que ocorreu para que o pronome *ille* se originasse na forma atual que temos do artigo definido foi a seguinte:

illu – elo – lo – o

illa – ela – la – a

illos – elos – los – os

illas – elas – las – as

> O *i* - deu regularmente *e-*; a consoante dupla *-ll-* simplificou-se. A queda do *e* inicial resultou de ser o artigo palavra proclítica: *elos campos, ela casa*. Em certos casos, tornava-se o *-l-* intervocálico: *de lo chão, a la pedra, pera los rios.* Nesta posição, ele caía. Surgiram então *o, a, os, as.* Estas formas que a princípio só apareciam nas circunstâncias, depois se generalizaram. (COUTINHO, 2004, p. 251).

Segundo Cunha (1975, p. 144), dá-se nome de artigo definido as palavras o (com variações a, os, as), que se antepõem aos substantivos para indicar que se trata de um ser claramente definido.

Llorach (1970, p. 170) afirma que o artigo definido, embora seja também um determinante, o é de maneira diferente dos demais. Ele seria, no caso, um acidente do substantivo, assim como os morfemas de número, podendo estar presente ou não, acarretando com isso, uma diferença de significado.

Bechara chama atenção para o valor atualizador do artigo:

[3] "Em 'el-rei', provavelmente, o artigo está apocopado. Antenor Nascentes assim explica esta apócope: 'a rapidez com que os arautos da corte deviam pronunciar a expressão 'elo rei' ao anunciarem a presença do soberano, acarretou a apócope do '-o' final do artigo criando-se então a locução estereotipada 'el-rei'." (COUTINHO, 2004, p. 251).

> O artigo definido identifica o objeto designado pelo nome a que se liga, delimitando-o, extraindo-o de entre os objetos de mesma *classe* como aquele que já foi (ou será imediatamente) conhecido do ouvinte quer através do discurso (que dele faz menção) quer pela "dêixis" (que o mostra, ordenando-o espacial e temporalmente), quer pelo contexto idiomático, no qual a palavra é quando não ulteriormente determinada, nome de conceito ou de toda uma classe de objetos. (BECHARA, 2001, p. 153).

3. O antropônimo

A Antroponímia é uma das áreas de estudo da Onomástica que tem como objeto de estudo o antropônimo – nomes próprios individuais, nomes parentais ou sobrenomes e alcunhas ou apelidos.

Câmara Júnior afirma que:

> Geralmente o indivíduo se identifica por dois ou mais vocábulos antroponímicos que formam uma locução. Aí, se destaca o prenome, que é o nome próprio individual, e o sobrenome, que situa melhor o indivíduo em função da sua procedência geográfica, da sua profissão, da sua filiação, de uma qualidade física ou moral de uma circunstância de nascimento. (CÂMARA JÚNIOR, 1984, p. 53-54).

Para Dubois *et al* (1998), o nome próprio é uma subcategoria de nomes formada de termos que, semanticamente, referem-se a um objeto extralinguístico, específico e único, destacado por sua denominação dos objetos da mesma espécie. Desse modo, para esses autores, um nome próprio não possui outra significação senão a do nome dele próprio, uma vez que não é possível reconhecer as propriedades do indivíduo que o classifiquem como membro de classe.

Lyons (1977) propõe que os nomes próprios possuem o que ele considera como referência. A referência é uma noção dependente do enunciado, assim, quando dizemos que uma expressão de uma frase possui referência, partimos do princípio que essa mesma frase poderia ou não ser enunciada com um valor de comunicação particular e num contexto particular.

Cabe lembrar que determinado nome próprio é pronunciado, principalmente quando o informante sabe que a pessoa referida faz parte do universo de conhecimento do pesquisador; caso contrário, ele tende a utilizar descrições definidas em lugar dos respectivos antropônimos.

4. O artigo definido e o antropônimo

De acordo dom as gramáticas tradicionais,

> Todo nome se rége sem artigo, e o caso genitivo muitas vezes se rége desta preposiçam de. (BARROS, 1971, p. 313).

> Os nomes próprios de pessoa não levam artigo, porque aquele a quem falo em geral não conhece, uma por uma, as pessoas que eu conheço (...) Na linguagem de intimidade (...) antepõe-se com frequência o artigo a nomes de pessoas conhecidas daqueles com quem conversamos. (SAID ALI, 1971, p. 186)

> É frequente no Brasil e em Portugal o uso do artigo definido antes de nomes de batismo, o que lhes daria um tom de afetividade ou familiaridade (CUNHA e CINTRA, 1985, p. 218).

Segundo Neves (2000, p. 404), o artigo definido é utilizado antes de antropônimos de pessoas conhecidas ou famosas, especialmente no registro coloquial. A autora reconhece, entretanto, que esse é um uso ligado a costume regional, familiar e, por isso, também há ocorrências de antropônimos sem o artigo.

Apesar das prescrições gramaticais acima, o que se percebe, no entanto, é que, tanto em outras línguas como no português, existe um comportamento diferenciado a respeito da ausência/presença do artigo. Em trabalhos anteriores como o de Moisés (1995), constatou-se que no português culto de Belo Horizonte há uma tendência ao emprego do artigo definido; no de Mendes (2000), percebe-se que os falantes idosos de Barra Longa tendem a utilizar o artigo zero antes do antropônimo; e no de Amaral (2003), no qual foram realizadas entrevistas nas cidades de Paracatu, Minas Novas e Campanha, mostrando que o fenômeno estudado "parece configurar áreas linguísticas no espaço mineiro diferentes daquelas em que estão os falares propostas por Zágari"; nota-se que a presença/ausência do artigo diante de antropônimo parece configurar um caso de variação dialetal em Minas Gerais.

5. Pressupostos teóricos

A pesquisa adota os pressupostos teóricos da Dialetologia e da Sociolinguística, estes tendo por base os estudos de Labov (1972) e Milroy (1980) e (1992), vendo a língua como variável, considerada

em seu contexto sociocultural, uma vez que é uma prática social; e aqueles baseados nos estudos de Rossi (1963) e (1980) e Nascentes (1922) e (1958), com o intuito de realizar uma descrição dos dados coletados.

Toda a língua apresenta variação interna, mas essa variação obedece a certos limites já que a língua necessita cumprir a necessidade primordial da comunicação, essa variação, por sua vez, considera diferenças diatópicas, diacrônicas, diastráticas e diafásicas; assim, podemos afirmar que a língua é inerentemente variável e organizada.

Foi a Dialetologia quem chamou, inicialmente, a atenção para a variação linguística, através do registro das diferenças dialetais que tinham a preocupação de resgatar os dados e registrar os diferentes estágios da língua. No entanto, ao se limitar a descrever os dados e sua distribuição geográfica, a Dialetologia esqueceu-se de analisar as razões que motivaram a sua distribuição.

É nesse ponto que a Sociolinguística soma à Dialetologia, ao se unir as duas disciplinas, pode-se somar a descrição linguística dos dados, tentando analisar as razões que motivaram a sua distribuição.

> A Sociolinguística, por sua vez, estuda os padrões de comportamento linguístico observáveis dentro de uma comunidade de fala, formalizando-os analiticamente através de um sistema heterogêneo, constituído por unidades e regras variáveis. "Ela parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delineia sistemática e previsível". (MOLLICA, 1992, p. 14)

O fenômeno da ausência/presença do artigo diante de antropônimos será então analisado à luz da variação linguística, razão pela qual se observará que a implementação do artigo diante de antropônimo ocorreu através do tempo, dando enfoque tanto dialetológico ao analisar localidades diferentes, quanto sociológico, tentando analisar os fatores que determinam essa variação. O gráfico que segue, de natureza quantitativa, retrata o contínuo diacrônico desse fenômeno; nele, comparam-se textos escritos desde o século XIII até hoje do português de Portugal com textos do século XIX do português do Brasil; podendo analisar o uso das duas variantes. Percebe-se que o percentual de uso do artigo definido diante de antropônimos cresce

gradativamente do século XIV até hoje ocorrendo um aumento significativo nos últimos três séculos principalmente no Brasil.

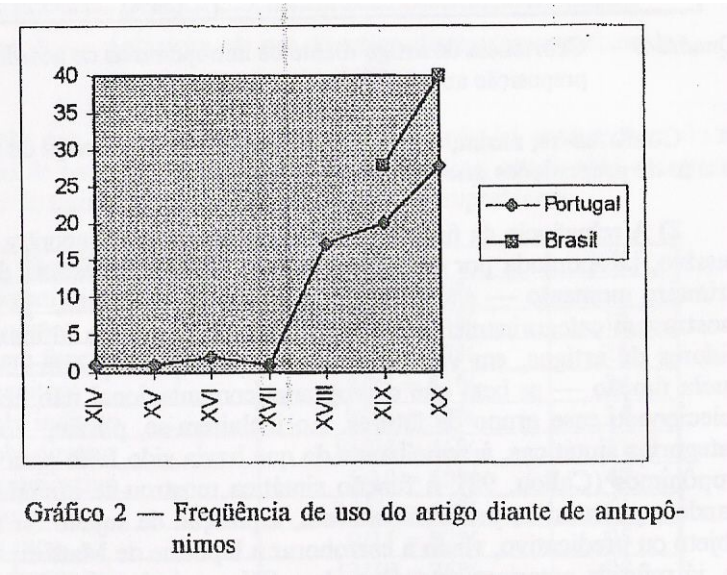


Gráfico 2 — Freqüência de uso do artigo diante de antropônimos

Fonte: CALLOU e SILVA, 1997.

6. Hipótese e procedimentos teóricos adotados

A escolha destas duas cidades ocorreu devido ao fato de que apesar de serem próximas (22 km), essas duas localidades possuem sua fala marcada pela ausência/presença do artigo definido diante dos antropônimos. A hipótese inicial proposta neste trabalho baseia-se no fato de que se encontrar mais ausência de artigo definido no contexto de antropônimo na fala dos moradores da zona rural de Abre Campo (Pouso Alto) e mais presença de artigo definido na fala dos moradores de Matipó (Córrego dos Lourenços) nesse mesmo contexto.

O *corpus* se baseou em 8 narrativas orais com duas faixas etárias: uma formada por falantes idosos com mais de 70 anos e outra por jovens com idade entre 18 a 30 anos, em um total de 620 dados,

sendo que 206 ocorreram no Pouso Alto, zona rural de Abre Campo e 414 no Córrego dos Lourenços, zona rural de Matipó. Todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, sendo que nas entrevistas gravadas na zona rural de Abre Campo, houve a presença de uma terceira pessoa.

Esses dados foram quantificados sem o auxílio de programas computacionais, pois acreditou-se que um maior contato com os dados daria maior sensibilidade linguística à pesquisadora . Foram considerados os seguintes fatores: localidade (Pouso Alto, zona rural de Abre Campo e Córrego dos Lourenços, zona rural de Matipó), gênero (masculino e feminino), idade (18 a 30 anos e acima de 70 anos), tipo de antropônimo (nome próprio de pessoa, sobrenome, apelido, nome completo, hipocorístico), grau de intimidade do informante em relação ao antropônimo a que se refere (pessoas mais próxima e pessoa mais distante), antropônimo em estrutura de genitivo (ausência ou presença de artigo). Analisou-se também o papel desempenhado pelo relacionamento em rede dos informantes de cada uma das localidades.

7. Análise dos dados

Ao se analisarem os dados de cada localidade obtidos pela quantificação, percebe-se que as referidas cidades apresentam critérios diferentes para a utilização ou não do artigo definido nesse contexto de antropônimo.

Ao se analisar o fator localidade em Abre Campo, verificou-se 206 ocorrências de antropônimos: 107 não eram articuladas (52%) e 99 tiveram a presença do artigo definido (48%), verificou-se que variação do fenômeno em questão existe e o número de casos de ausência de artigo definido diante de antropônimos é ligeiramente maior do que a presença. Já na zona rural de Matipó, foram computadas 414 ocorrências: 344 tiveram a presença de artigo definido (83%) e 70 não foram articuladas (17%); verifica-se que esse também é um fenômeno variável na cidade de Matipó, mas que a diferença sintática com relação à ausência ou à presença de artigo definido diante de antropônimos é bastante acentuada.

Com relação ao gênero, em Abre Campo, as mulheres usam mais a presença de artigo diante de antropônimo (56%) do que os homens (43%) com relação aos antropônimos. Em Matipó, por sua vez, com relação aos antropônimos são os homens que mais utilizam o artigo definido (90%) do que as mulheres (80%).

Em Abre Campo, o fator idade não foi determinante para a análise do fenômeno em questão; o uso do artigo definido diante dos antropônimos não parece ser motivado pelo fator idade. Já em Matipó, o fator idade influi no emprego diante de antropônimos fica claro que tanto os idosos (79%) quanto os jovens (90%) tendem a utilizar mais o artigo definido nesses contextos, sendo que estes últimos, tendem a utilizar um pouco mais.

Ao analisar se o tipo de antropônimo utilizado pelo informante seria fator responsável pelo fenômeno de variação da ausência ou presença de artigo definido diante de antropônimos, verificou-se que em Abre Campo, o número maior de ocorrências está relacionado ao nome próprio de pessoa: 46% dos casos apresentaram presença de artigo e 54% de ausência; com relação ao nome completo, houve 46% de presença e 54% de ausência; os hipocorísticos, por sua vez, tiveram 58% de presença e 42% de ausência, o que é interessante; pois, se é o fator intimidade que realmente controla a ausência ou a presença de artigo diante dos antropônimos, são os hipocorísticos os antropônimos que possuem uma carga maior de intimidade ou familiaridade. Com relação à Matipó, percebe-se que o maior número de ocorrências está relacionado ao nome próprio de pessoa; dessas ocorrências, 88% foram articuladas e 12% não; esse número é seguido pelos hipocorísticos, neles encontramos 84% de presença de artigo definido e 16% de ausência; o maior percentual de artigo ocorreu relacionado aos sobrenomes (93%). Os apelidos tiveram 71% de presença de artigo e os nomes completos 66%.

O fator grau de intimidade do informante com relação ao antropônimo a que se refere visto não só pelas gramáticas tradicionais como determinador para o uso ou não do artigo definido diante dos antropônimos, mas também por Amaral (2007), foi analisado com o intuito de que se comprovasse ou não essa afirmação. Segundo os gramáticos tradicionais o uso do artigo definido diante dos nomes próprios de pessoa denota um tom de familiaridade ou afetividade;

assim, antepõe-se o artigo definido diante de antropônimos com o intuito de marcar intimidade. Para Amaral (2007), os falantes usam a variante não predominante, seja ela a ausência ou a presença, para fazer referência a pessoas com as quais não têm nenhum grau de intimidade e a variação predominante para fazer referência às pessoas com as quais possui contato. Verificou-se, em Abre Campo, que o fator intimidade não interfere na variação ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos com relação a pessoas mais distantes (50%) e interfere ligeiramente com relação a pessoas mais próximas (53% de ausência). Já em Matipó, percebe-se que o artigo é predominante tanto no emprego com relação a pessoas mais próximas quanto no emprego com relação a pessoas mais distantes, sendo um pouco mais relevante no primeiro caso; em contrapartida, ao se analisar apenas a ausência nessa mesma localidade, fica claro que quando se trata de pessoa mais distante, os falantes empregam muito mais a ausência de artigo definido (29%), ao passo que, ao se referirem a pessoas mais próximas, empregam muito menos essa ausência (11%).

Com relação à ausência/presença de artigo definido nas ocorrências de antropônimos em estruturas de genitivo, verifica-se que o uso é bem diferente nas duas localidades. Em Abre Campo, há uma ligeira tendência ao uso de artigo definido (54%); enquanto que, em Matipó, a presença de artigo definido nesse tipo de estrutura é quase absoluta (91%). Essa diferença de percentual explica o "estranhamento" percebido por certos falantes e que aparece como marca de distinção da fala dos moradores dessas localidades.

A última análise realizada diz respeito às redes sociais das comunidades pesquisadas; para Milroy (1980), as redes sociais representam a organização social, ajudando a esclarecer os mecanismos sociais diários que levam os indivíduos a manter sua modalidade de fala, ou seja, que reforçam seu comportamento linguístico. Foram controladas diferenças com relação a densidade e a multiplexidade; verificou-se que nas duas localidades as redes sociais são densas e múltiplas, formadas a partir de laços fortes, uma vez que todos os indivíduos se conhecem e quase todos partilham de pelo menos mais de um tipo de relação. É justamente isso que faz com que, apesar de serem localidades limítrofes, os dois córregos estudados – Córrego do Pouso Alto, em Abre Campo, e o Córrego dos Lourenços,

em Matipó – apresentem padrões linguísticos diferentes no que diz respeito à ausência ou presença de artigo definido diante de antropônimos. São as redes densas e múltiplas, formadas por laços fortes, que são as responsáveis pela estabilidade da língua e que mantém o vernáculo de cada localidade resistente às pressões linguísticas e sociais de outros grupos; apesar de tão próximas, as redes sociais possuem laços fortes o suficiente para resistirem às pressões do grupo vizinho e manter estável a norma linguística da comunidade.

8. Considerações finais

Baseada na hipótese defendida por Mendes (2000) de que a comunidade de Barra Longa faz uso de uma estrutura pretérita, que pertencia à estrutura do sistema linguístico dos séculos XVII e XIX e que tanto a língua escrita pretérita quanto a língua oral dessa comunidade "retiveram uma estrutura pretérita da língua latina". (2000: p. 149), acredito que a fala dos moradores de Abre Campo também apresente um resquício de uma forma pretérita de língua, principalmente, ao se tratar de casos de genitivo. Já a fala dos moradores de Matipó não reteve essa estrutura, apresentando a presença do artigo definido nesse contexto de antropônimo. A explicação para isso está no fato de que, apesar de tanto as cidades como os córregos analisados são vizinhos limítrofes, as redes sociais em que esses indivíduos estão envolvidos são diferenciadas, cada uma delas possui laços extremamente fortes, o que fez com que o padrão de cada localidade mantenha-se e seja capaz de resistir às pressões externas de outros grupos.

É interessante ressaltar, que a prescrição de todas as gramáticas analisadas, não é suficiente para explicar o emprego ou não do artigo, uma vez que o fator intimidade não foi determinante. Por outro lado, percebeu-se que certos fatores como se o antropônimo pertence ou não a estrutura de genitivo e gênero nas duas localidades, o fator idade em Matipó foram condicionantes desse processo de variação.

A hipótese inicial da pesquisa foi comprovada, pois ficou provado que, apesar de serem vizinhos limítrofes, não só os municípios como também os córregos apresentam padrões divergentes no

que diz respeito ao emprego ou não do artigo definido diante de antropônimos, sendo que a fala dos moradores da zona rural de Matipó apresenta mais a presença de artigo definido do que a fala dos moradores da zona rural de Abre Campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. *A ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos em três localidades de Minas Gerais*: Campanha, Minas Novas e Paracatu. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

BARROS, João de. Dos artigos. In: *Gramática da língua portuguesa – cartinha, gramática, diálogo em louvor da nossa linguagem e diálogo da viciosa vergonha*. Reprodução fac-similada por BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. Lisboa, 1971.

BECHARA, Ivanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CALLOU, Dinah; SILVA, Giselle M. O. O uso do artigo definido em contextos específicos. In: HORA, Demerval da (org.) *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Ideia, 1997.

CÂMARA JR, J. Mattos. Morfologia pronominal. In: *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

CUNHA, Celso Ferreira. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Fename, 1975.

CUNHA, C e CINTRA L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DU BOIS, J. *et al*. *Dicionário de linguística*. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

IORDAN, I.; MANOLIU, M. *Manual de lingüística románica*. Madrid: Gredos, 1972.

LABOV, William. *Sociolinguistc patterns*. Philadelfhia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LLORACH, Emílio Alarcos. *Estúdios de gramática funcional del espanõl*. Madrid: Gredos, 1970.

LYONS, John. *Introduction to theoretical linguistic*. New York: Cambridge University Press- London, 1968.

___. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MENDES, Soélis Teixeira do Prado. *A ausência/presença do artigo definido diante de nomes próprios no português mineiro da comunidade de Barra Longa*: um caso de retenção? Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MOISÉS, Juliana de Assis. *O "lugar" do artigo no discurso: considerações sobre o uso do artigo no português culto falado em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

MOLLICA, M. C. Sociolinguística: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C. (Org.). *Introdução à sociolinguística variacionista*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992, p. 13-15.

MILROY, James. *Linguistic, variation e change. On the historical sociolinguistic of English.* GB: Basil Blackwell, 1992.

MILROY, Lesley. *Language and Social Networks.* (1980). Massachussetts, Blackwell, 1980.

MILROY, L.; GORDON, M. *Sociolinguistic Method and Interpretation*. Oxford: Blackwell, 2003.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca.* Rio de Janeiro: Simões, 1922.

NASCENTES, Antenor. *Bases para a elaboração de um Atlas linguístico do Brasil*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1958.

ROSSI, Nelson. *Atlas prévio dos falares baianos*. Rio de Janeiro: INL, MEC, 1963.

___. Dialectologia. *In:* Houaiss, Antônio. *Enciclopédia mirador Internacional*. São Paulo: Melhoramentos, 1980, pp. 3.298-3.304. v.7.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1964.

A AUTOFORMAÇÃO COM O APOIO DA INTERNET DOS PROFESSORES DE ITALIANO PARA ESTRANGEIROS

Paolo Torresan (UERJ)
piroclastico@gmail.com
Fernanda Triani (UERJ)

Quais são os recursos online, aos quais o professor de italiano pode acessar gratuitamente para a sua contínua formação?[1] Quantos e quais são utilizados pelos professores? Até que ponto a utilização desses recursos podem gerar um sentimento de pertencimento entre aqueles que os compartilham?

A nossa pesquisa pretende elucidar essas questões, examinando as opiniões de uma amostra de cerca de trinta professores de italianos espalhados pelo planeta.

A análise e a interpretação dos dados são úteis não só para aqueles que se ocupam da didática do italiano, em particular, mas a todos aqueles que estão envolvidos na educação linguística e/ou preparam espaços virtuais destinados a formação de docentes.

1. Definição da pesquisa

Em seguida ilustramos as coordenadas fundamentais acerca da preparação e realização da pesquisa desenvolvida por nós: objetivos gerais e específicos, instrumentos e destinatários.

---

1 Fruto de uma constante colaboração, a pesquisa teve o empenho de Torresan na elaboração do questionário e na confecção do texto do artigo; a Fernanda Triani coube a elaboração dos dados em gráficos e tabelas, a apresentação da pesquisa na jornada do Cifefil e a tradução do artigo para a língua portuguesa. A análise dos dados e avaliação das respostas são resultado de um esforço em conjunto.

Os autores aproveitam a oportunidade para agradecer Paola Celetin (Universidade de Verona) e Franco Pauletto (Universidade de Estocolmo) pelas sugestões recebidas na elaboração do questionário e à Veridiana Skocic (UERJ) pela revisão da versão final do artigo.

1.1. Objetivo geral

O mundo do italiano como língua estrangeira (de agora em diante ILS) apresenta um rico cenário de iniciativas de formação promovido por diversos atores: universidades, escolas privadas, associações, editoras e até mesmo professores, por iniciativa própria. Trata-se de uma confusão em que o docente que se dedica a profissão, para evitar um naufrágio, muitas vezes solicita ajuda a seus colegas sobre qual é a melhor certificação ou qual, entre as instituições privadas, possui mais credibilidade; assim como ocorre em recorrentes debates que animam a lista de discussão mais frequentada do setor: ***Italiano L2*****,** da Universidade para Estrangeiros de Perugia.

Tal é a riqueza das ofertas de formação que são custeadas, quanta è, igualmente considerável a disponibilidade de materiais, reflexões e experiências *online* cujo professor ILS pode obter, gratuitamente, para sua autoformação.

A nossa atenção se volta sobre essa formação "informal" ou autodirigida - pretendemos estudar não somente um único instrumento ou certo espaço virtual, como outros já fizeram no passado (cfr. Mezzadri,2008), nem o fenômeno em si: como ocorre a formação "informal" (ou autoformação)?

1.2. Objetivos específicos e instrumentos

No ato de produção do questionário através do qual realizamos a pesquisa, procuramos investigar duas áreas:

- ***o estado da arte*** (cfr. § 2.1.), isto é, como se apresenta a autoformação ILS hoje. As perguntas as quais se procurou uma resposta, em tal caso, foram as seguintes:

  - *Quais são os recursos que despertam maior interesse?* (cfr. § 2.1.1).
  - *Com que frequência o professor os acessa?* (cfr. § 2.1.2.)
  - *Quais recursos geram nos usuários uma sensação de pertencer, isto é, de fazer parte de uma comunidade de especialistas?* (cfr. § 2.1.3.)

- ***Uma visão crítica e um estímulo construtivo*** (cfr. § 2.2). As perguntas nesse segundo momento foram concebidas, de modo que

identificassem os limites dos recursos atuais e também solicitavam propostas para otimizar tais recursos:

- *Quais são os limites dos instrumentos atuais?* (cfr. § 2.2.1.)
- *O que falta na rede que poderia favorecer minha formação contínua?* (cfr. § 2.2.2.)
- *O que falta na rede que poderia contribuir para meu sentimento de pertencimento a uma comunidade de especialistas?* (cfr. § 2.2.3.)

O questionário que, gradualmente, foi se estruturando (e do qual o leitor pode obter uma versão bilíngue no apêndice final), é composto de dois tipos de interrogativas:

- *perguntas fechadas* destinadas a elucidar uma série de informações (*listas, categorias, classificações, frequência e* ***domanda polare*****);**
- *perguntas abertas* para estimular a formulação de juízos.

Enfim, nos pareceu útil prover o texto de um quesito que avaliasse a existência de uma correlação entre o uso de algum recurso e a frequência a cursos de formação ocorridos no passado; em outras palavras, verificou-se se estavam em processo de fidelização por parte de algumas entidades em relação aos profissionais por elas formados – uma possibilidade, nota-se, que exigiria uma leitura "restrita" dos dados coletados: se fosse verificada, isto é, a autoformação estaria condicionada à formação orientada (ou 'institucional', ou ' estruturada', cfr. § 2.3)

1.3. Tempo e destinatários

Nos meses de julho e agosto de 2010 encaminhamos o questionário a cerca de sessenta docentes ILS. Cerca da metade respondeu ao nosso apelo; trinta e dois profissionais que trabalharam em diversos lugares do planeta:

- 19 professores ensinam na Itália;
- 3 no Brasil;
- 2 no Egito;
- 1 na Argentina;
- 1 na Sérvia;

- 1 nos Estados Unidos;
- 1 ensina na França e na Itália,
- 1 não trabalha mais como professor, mas quando ensinava trabalhou na Itália e na França e
- 3 não responderam ao questionário, mas não informaram o local onde trabalham.

Além da diversidade de lugares de trabalho desses professores, a idade de seus alunos também é muito variada: do jardim de infância à terceira idade.

2. A interpretação dos dados

Enquanto a análise das respostas às *perguntas fechadas* foi um processo razoavelmente rápido e simples, os critérios de avaliação das perguntas abertas nos levaram a uma análise mais cuidadosa, obrigando-nos a buscar classificações que pudessem reunir as observações semelhantes.

Vejamos, em detalhe, a interpretação dos dados, subdivididos de acordo com as áreas da pesquisa apresentada no § 1.2.

2.1. O estado da arte

Nessa primeira parte definimos quais são os instrumentos que os entrevistados declararam usufruir para sua autoatualização, com que frequência recorrem a tais instrumentos e o quanto estes promovem uma sensação de pertencimento à comunidade de especialistas da didática ILS.

2.1.1. Os recursos online de livre acesso mais consultados

Consideramos, portanto, em primeiro lugar, os instrumentos aos quais os entrevistados recorrem a fim de melhorar a própria competência profissional.

Prosseguimos, a princípio, com uma visão geral, por categorias (§ 2.1.1.1), e depois passamos aos detalhes, tomando cuidado de descrever cada recurso.

Como evidenciado na fig. 1, se sobressaem, dentre todas as categorias, as REVISTAS ELETRÔNICAS. Quase todos os entrevistados (94,12%) declaram, realmente, recorrer a informações úteis para sua profissão nas revistas *online* dedicadas ao ILS.

Decrescendo, os SITES COM MATERIAIS DIDÁTICOS, fáceis de imprimir e portar diretamente em aula (88,24%) [2], em seguida, os SITES COM REFLEXÕES SOBRE *GLOTTODIDDATICA* (*ensaios, módulos temáticos*, etc.: 76,47%) e, de quase igual mérito, os SITES DE ONDE É POSSÍVEL REALIZAR DOWNLOADS DE MATERIAIS LITERÁRIOS (47,06%), além da variedade de espaços em que se realiza uma comunicação assíncrona entre os profissionais: o BLOG (55,88%), a *NEWSLETTER* (52,94%), a LISTA DE DISCUSSÃO (47,06%) e, por último, o FÓRUM (20,54%).

[2] Abrimos um parêntese: consideramos oportuno inserir os sites que oferecem materiais didáticos na lista dos recursos que possuem um caráter autoformativo. Trata-se de uma escolha que devemos justificar. A fronteira entre teoria e prática, entre referência e prática, é somente, na pior das hipóteses, bem marcada.

Não são incomuns, é claro, os atritos entre o mundo do ensino e o mundo da pesquisa: acontece que o primeiro acusa de hermetismo o segundo (teorias abstratas), e que o segundo caracteriza com uma etiqueta de superficialidade ("receitas") as propostas do mundo da escola.

Todavia, se si compartilha uma visão complexa sobre a educação linguística, isto é, a integrar processos do tipo *top-down* com processos do tipo *bottom-up*, por esta razão, tal limite é difícil extrair de maneira irrevogável, práticas que derivam de teorias e teorias para as quais se é enviado por via da eficácia encontrada em algumas práticas.

A *glottodiddatica* se apresenta, ao final, como o fruto de uma correspondência biunívoca (e complexa neste sentido) entre "boas práticas" e "boas" reflexões.

Se o leitor concorda com o que foi expresso, então concorda que a exposição a boas práticas pode induzir ao confronto com as teorias refinadas. É por essa razão que julgamos o material didático um recurso útil a autoformação.

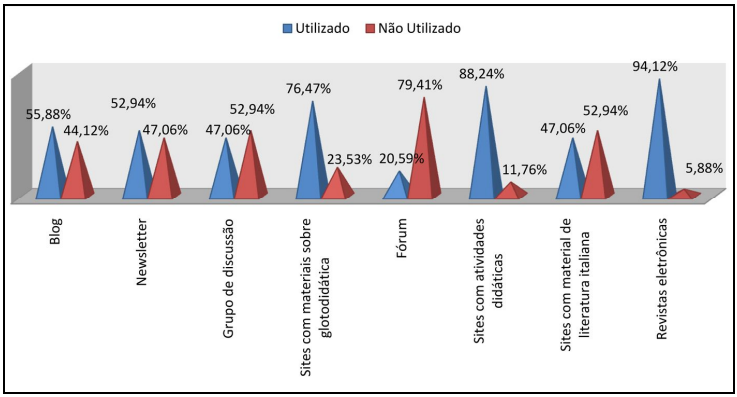


Fig. 1. O uso dos recursos para autoformação

2.1.1.1. Os instrumentos específicos

Ao aumentarmos o *zoom* sobre as ferramentas conseguimos colher com detalhes as preferências dos entrevistados.

2.1.1.1.1. As revistas eletrônicas

A Universidade Ca' Foscari se revela o ponto de referência em termos de PUBLICAÇÃO ELETRÔNICA, ou seja, de revistas eletrônicas.

O *Bollettino Itals* (suplemento *online* da revista *Itals*. Didática e linguística do italiano a estrangeiros), que se aproxima de sua uma década de existência, é a revista que possui maior número de preferências.

Trata-se de um bimestral que se compõem tanto de exemplares sobre temas diversos, quanto de números monográficos; apresenta um corte bastante fino e certa variedade de intervenções: entrevistas, artigos informativos, pesquisas e boas práticas.

A seguir *In.it online* e *Officina.it*, respectivamente, editoras Guerra e Alma Edizioni. Ambas as revistas, diferente do *Bollettino Itals*, possuem uma versão impressa.

São muito diferentes entre si, na aparência e nos conteúdos: a primeira é semelhante às folhas das revistas impressas e possui cores fortes; a segunda, muito simples; a primeira se constitui por publicações mistas, a segunda por monografias de caráter, via de regra, operacional.

Destacam-se entre os demais o ***Bollettino Dilit***, elaborado na ***Dilit International House***, uma das mais prestigiadas escolas privadas na Itália, uma pequena universidade, liderada pelo célebre *methodologist* Christopher Humphris, e *Studi di Glottodidattica* (estudos do ensino de língua), desenvolvido no *Dipartimento di pratiche linguistiche e di analisi di testi dell'Università di Bari* (departamento de práticas linguísticas e de análise de textos da Universidade de Bari).

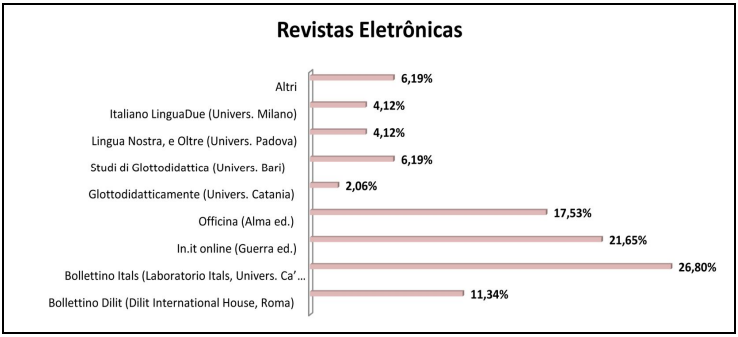


Fig. 2. A preferência dada às revistas eletrônicas

2.1.1.1.2. Sites com materiais didáticos

De extrema utilidade são considerados, em segunda instância, os SITES NOS QUAIS É POSSÍVEL REALIZAR *DOWLOADS* DE MATERIAIS DIDÁTICOS: textos didáticos, exercícios interativos, fichas de gramática, bateria de exercícios, etc.

O trabalho mais significante é feito, no caso do site ***Matdid***, pelos editores Roberto Tartaglione e Giulia Grassi.

A seguir outras muitas iniciativas existentes, mas que, no entanto, não apresentaram resultados significantes em relação às outras. Veja a tabela abaixo:

Sites com atividades didáticas		
Accademia del Giglio	1	1,85%
BBC Languages	1	1,85%
Centro Come	2	3,70%
Ciao Bambini	1	1,85%
IPRASE Trentino	2	3,70%
Assessorato Istruzione Comune di Modena	1	1,85%
Italiano per stranieri	1	1,85%
Itals	2	3,70%
Languages Online	1	1,85%
Matdid	12	22,22%
Progetto Sam	1	1,85%
RAI Italica	3	5,56%
Università per Stranieri di Perugia	3	5,56%
University of Toronto	1	1,85%
Video didattici	3	5,56%
Zanichelli ed.	2	3,70%
Diversos	14	25,93%
Não utilizo	3	5,56%
	54	100,00%

2.1.1.1.3. Sites com materiais de reflexão sobre glottodiddatica

Muito semelhante aos conteúdos de artigos publicados em revistas são aqueles sobre os MATERIAIS DE REFLEXÃO SOBRE A *GLOTTODIDDATICA*, distribuídos dispersamente na rede: módulos, ensaios, questionários, pesquisas, notas, observações, etc.

Nesse sentido, ao *Progetto Alias* e ao *Laboratorio Itals*, ambos pertencentes ao Departamento de Ciência da Linguagem da Universidade de Veneza, é reconhecido um notável prestígio (cfr. fig. 3). Particularmente, os entrevistados consideram de extrema qualidade os materiais que podem ser copiados da *home* do *Progetto Alias*: projetado para as aulas de L2, grande parte dos materiais podem ser facilmente adaptados também em um contexto LE.

Posteriormente são citados alguns sites ligados a universidades (Bergamo, Perugia; il consorzio Italicon), editoras (Loescher, Zanichelli, Utet, Guerra, Edilingua), instituições públicas (Ministero degli Esteri) e iniciativas privadas (Dilit IH, Fizz.it).

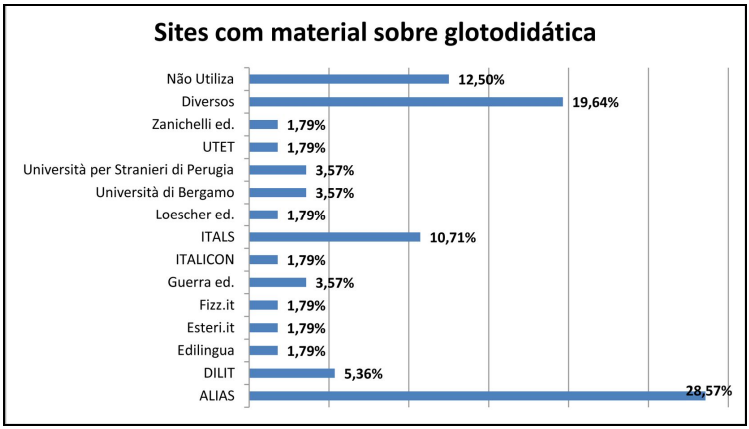


Fig. 3. A preferência dada a sites de onde é possível realizar *downloads* de materiais de reflexão sobre *glottodidattica*

2.1.1.1.4. Blog

O blog é a ferramenta de comunicação assíncrona preferida pelos entrevistados.

De aparência elegante, o blog *Il Due* resulta, em particular, o exemplo mais assinalado: um em cada três entrevistados o conhece e o acessa (ver figura 4; embora, como veremos, com uma baixa frequência; cfr. § 2.1.2).

Inspirado por outros *bloggers* (também conhecidos por blogueiros), esse *blog* assumiu, ao longo dos anos, talvez mais do que qualquer outro recurso na *web*, o caráter de uma *comunidade de prática*. (cfr. § 3).

No momento, infelizmente, parece destinado ao encerramento, dada as dificuldades encontradas pelo pequeno número de blogueiros para continuar a gerir a atividade de postagens.

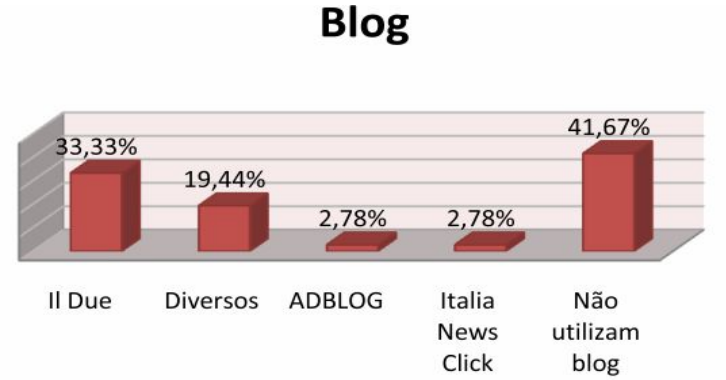


Fig. 4. A preferência dada ao *blog*

2.1.1.1.5. As Newsletter

Despertam também certo interesse as NEWSLETTER das editoras. Guerra e Alma são as editoras mais acessadas pois, destinam seu conteúdo a informar os usuários sobre novas publicações (cfr. fig. 5).

É também, digno de destaque a significativa adesão a *Newsletter* do *Centro Risorse Telematico per l'Intercultura*, um boletim que fala sobre a condição dos imigrantes na Itália, editado por Gabriella Friso, que em uma outra oportunidade tivemos a possibilidade de resenhar (ver TORRESAN, 2009).

Fig. 5. A preferência dada as *Newsletter*

2.1.1.1.6. As Listas de Discussões

A única LISTA DE DISCUSSÃO que possui uma notável adesão é *Italiano L2*, gerida pela Universidade para Estrangeiros de Perugia *(Università per Stranieri di Perugia)*. Ativa há muito tempo, é um espaço para troca de informações de vários tipos: editoriais, linguísticos, relativas ao mercado de trabalho, etc. (cfr. fig. 6).

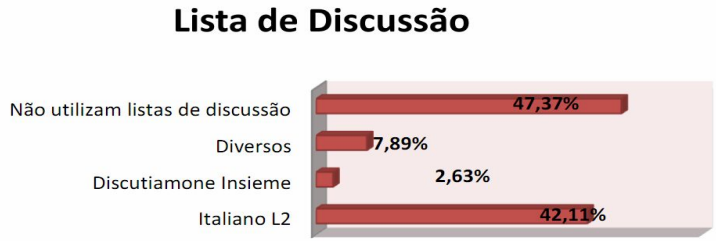


Fig. 6. A preferência dada às *Listas de Discussão*

2.1.1.1.7. Sites com materiais de literatura italiana

OS SITES DE ONDE É POSSÍVEL REALIZAR *DOWNLOADS* DE FRAGMENTOS LITERÁRIOS aparecem pouco frequentados (presumivelmente porque grande parte dos entrevistados ensinam somente nos cursos de língua, limitando-se a utilizar o manual ou textos autênticos de diversos gêneros).

Também não existe um site que se destaque dos outros, como mostra a tabela abaixo:

Sites com materiais de literatura italiana		
Accademia della Crusca	1	2,38%
BDP	1	2,38%
letteraturaitaliana.net	3	7,14%
letteraturaitaliana.org	1	2,38%
liberliber.it	2	4,76%
Matdid	1	2,38%
pelagus.org	1	2,38%
SCRIBD	1	2,38%
Stefano Benni	1	2,38%
Wikipedia	2	4,76%
Diversi	11	26,19%
Non utilizza	17	40,48%

2.1.1.1.8. Fórum

Em último lugar, finalmente, os Fóruns; somente um professor em cinco acessos (ver figura 7).

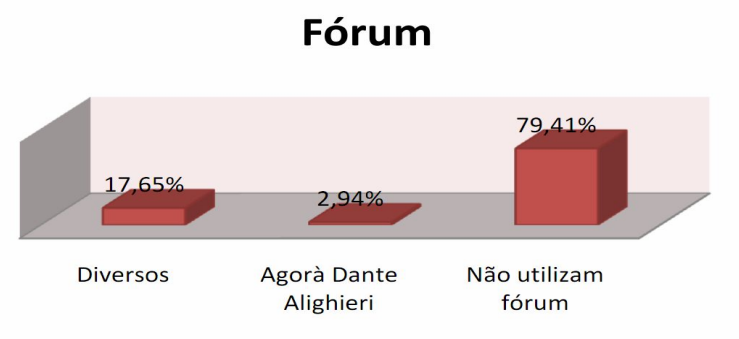


Fig. 7. O uso dos *Fóruns*

2.1.1.1.9. Outros

O questionário oferecia aos entrevistados a possibilidade de relatar os recursos que consideravam úteis, mas que não se encaixavam nas categorias já descritas.

Como demonstrado na tabela abaixo, mais de 10% dos entrevistados acessam regularmente a rede social *L20*, da Universidade de Perugia, dirigido por Stefania Spina, cujo objetivo é reunir e partilhar materiais didáticos.

Outros	
Facebook - Social Network	1
L20 Social Network	4
Youtube	2

2.1.1.2. A frequência de uso

O segundo quesito em que os entrevistados foram submetidos considerava a frequência do uso dos instrumentos anteriormente explorados. Os professores foram convidados a definir tal frequência segundo uma escala de quatro parâmetros:

- muitas vezes na semana;

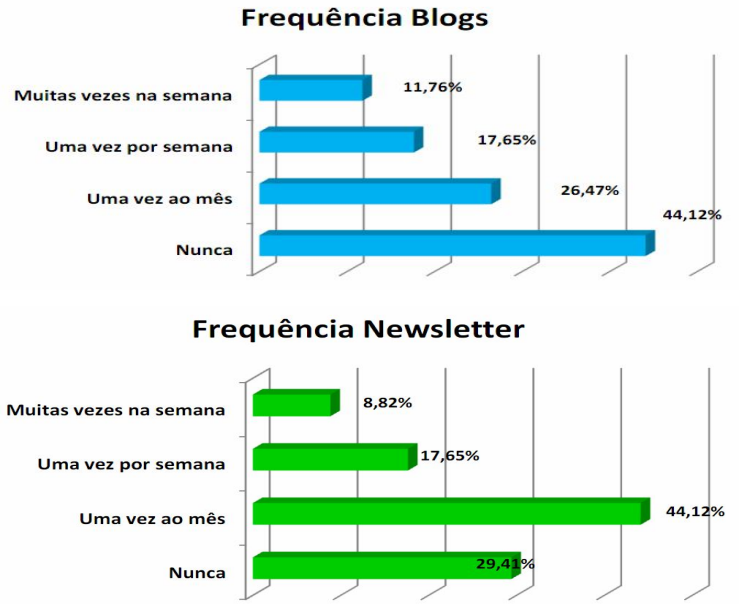
- uma vez na semana;
- uma vez ao mês;
- nunca.

Com base nas respostas pudemos dividir as categorias em duas classes:

a) instrumentos com alta frequência de consultas.

b) instrumentos com baixa frequência de consultas.

Como evidenciado na figura 8, pertencem à primeira categoria as REVISTAS, OS SITES COM MATERIAIS DE REFLEXÃO SOBRE *GLOTTODIDATTICA* (ou MÓDULOS) e SITES COM MATERIAIS DIDÁTICOS, enquanto à segunda categoria pertencem os BLOGS, as *NEWSLETTERS* e as LISTAS DE DISCUSSÃO.



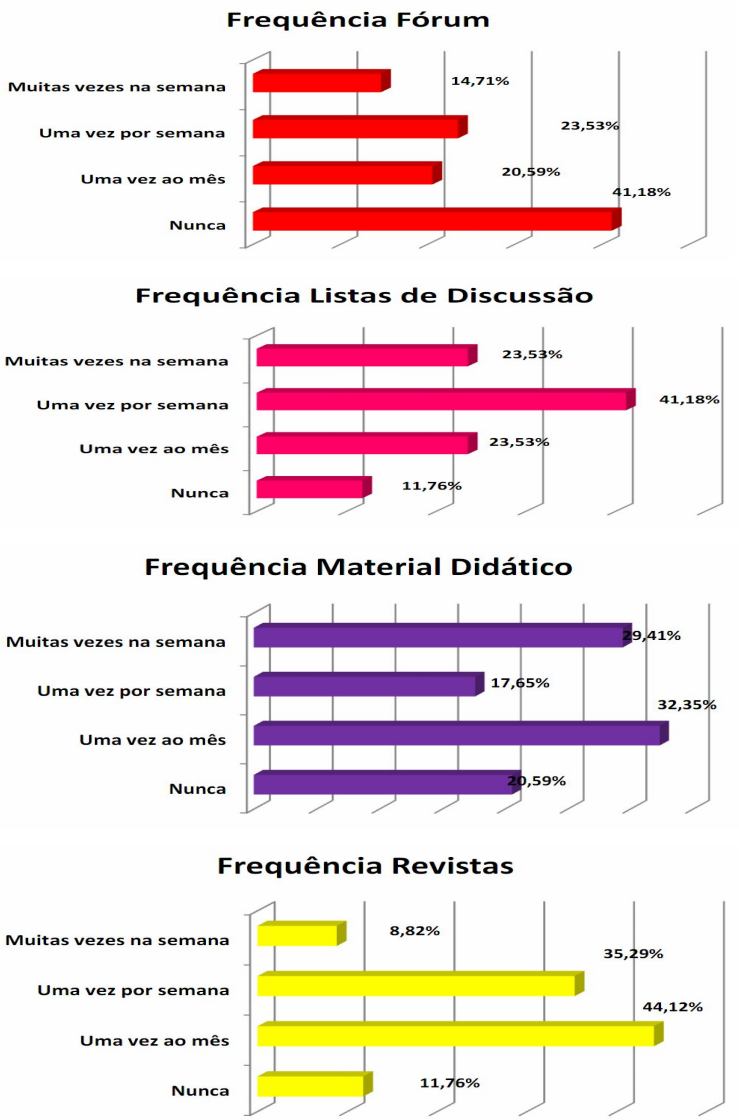


Fig. 8. A frequência de uso dos instrumentos

Também nesse caso, a opção "outros" foi comentada por alguns entrevistados que declararam visitar com uma frequência discreta alguns instrumentos não incluídos nas categorias do questionário: *Gigapedia, Facebook, Languages online, a versão eletrônica de alguns jornais, Rai, Youtube e Wikipedia.*

2.1.2. O sentimento de pertencer a uma comunidade de especialistas

O terceiro quesito ao qual os entrevistados foram submetidos considerava quanto os instrumentos de autoformação lhes permite gerar um sentimento de pertencimento a uma comunidade de especialistas - um aspecto que nos é de particular interesse, considerado o contexto de relativo isolamento daqueles que operam no exterior, ainda mais se estão em um continente distante do país de origem.

Aos entrevistados foi solicitado que definissem tal sentimento de pertencimento mediante uma escala de quatro parâmetros:

- bastante
- muito
- pouco
- quase nada

Com base nas respostas fornecidas pudemos dividir a categoria de instrumentos em três classes:

a) instrumentos que indicam um *baixo sentimento de pertencimento*;

b) instrumentos que indicam um *discreto sentimento de pertencimento*;

c) instrumentos que indicam um *alto sentimento de pertencimento*;

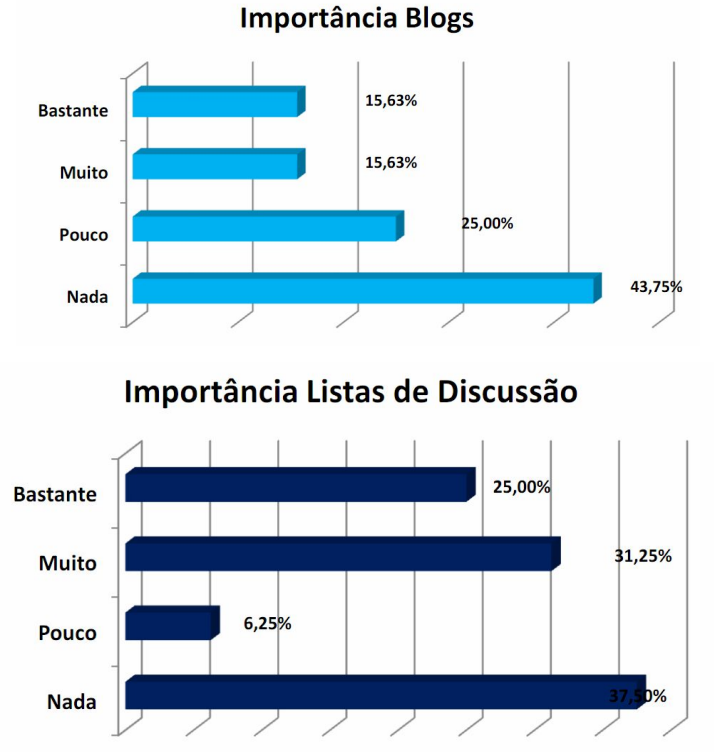
É interessante notar como alguns instrumentos que, por si só, deveriam incutir um forte sentimento de pertencimento – espaços virtuais mediante os quais é possível interagir com outros, como o BLOG e a LISTA DE DISCUSSÃO – suscitam, na realidade, um sentimento de pertencimento relativamente baixo.

É igualmente curioso observar como, ao contrário dos itens citados acima, *um discreto sentimento de pertencimento* está relacionado a um meio de comunicação assíncrono que possui uma natureza

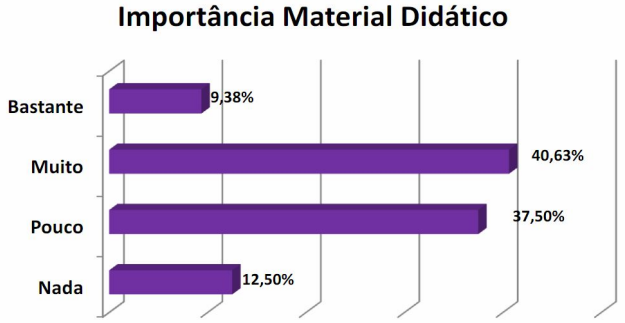
menos “participativa”, marcado como um modelo de interação do estilo *top-down* (de um para muitos): A *NEWSLETTER*.

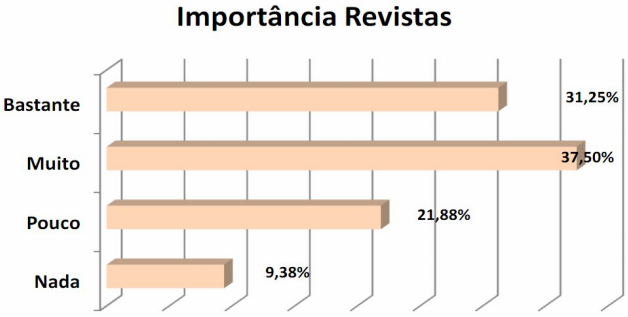
É ainda mais alarmante constatar que os instrumentos de informação de natureza *top-down* – SITES COM MATERIAIS DIDÁTICOS, SITES COM MATERIAIS DE REFLEXÃO SOBRE *GLOTTODIDDATICA* e REVISTAS – agem como altamente coesivos no disperso mundo do ILS (cfr. fig. 9).

A resposta a esses dados podem provocar certa confusão, explicável pelo fato de que os próprios entrevistados completam os espaços de discussão atualmente disponíveis (cfr. § 2.2.1).



Importância Newsletter
Bastante
Muito
Pouco
Nada
12,50%
31,25%
31,25%
25,00%


Importância Material Didático
Bastante
Muito
Pouco
Nada
9,38%
40,63%
37,50%
12,50%


Importância Revistas
Bastante
Muito
Pouco
Nada
31,25%
37,50%
21,88%
9,38%

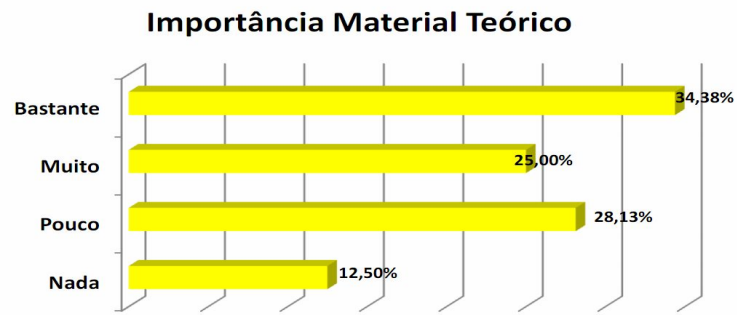


Fig. 9. Importância atribuída às categorias de recursos em relação ao sentimento de pertencimento gerado

2.2. Uma visão crítica e um estímulo construtivo

A segunda parte da nossa investigação teve, como mencionado, uma função, ao mesmo tempo, crítica e construtiva: foi solicitado que os entrevistados exprimissem os limites dos recursos atuais, revelassem a necessidade de novos instrumentos e, finalmente, declarassem quais operações eram necessárias para gerar um sentimento de pertencimento entre os professores ILS.

2.2.1. Os limites dos recursos atuais

A primeira questão, de acordo com esse segundo levantamento, é relativa aos limites dos recursos atualmente disponíveis.

Somando os diversos comentários, foi possível agrupar as opiniões nas seguintes categorias:

- Comentários não relevantes aos fins da investigação (perguntas não respondidas ou observações que não estavam de acordo com o propósito da pesquisa);
- Limites relacionados aos instrumentos de interação;
- Limites relacionados aos materiais didáticos;
- Limites relacionados aos materiais de reflexão teórico-metodológica;
- Limites gerais dos recursos.

O peso de cada um desses fatores está representado nas imagens a seguir (fig. 10).

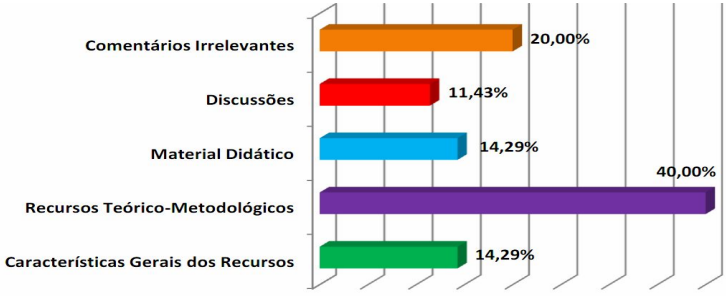


Fig. 10. Os limites dos recursos *online* existentes (I)

Mais especificamente, as opiniões são pronunciadas da seguinte forma (fig. 11):

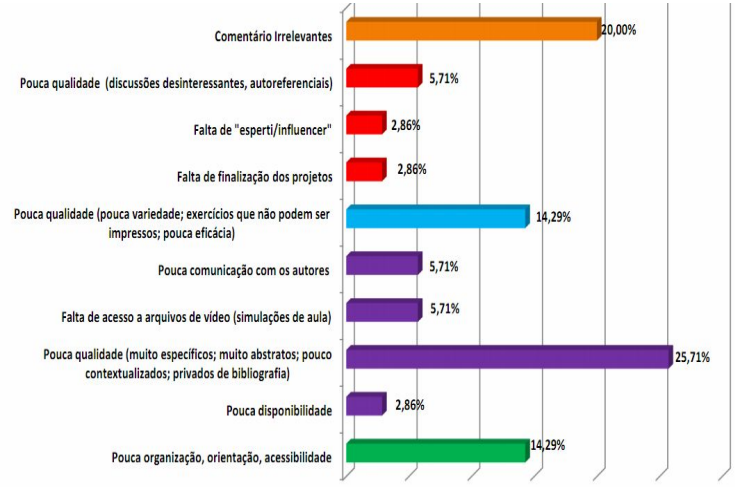


Fig. 11. Os limites dos recursos *online* existentes (II)

Legenda

2.2.1.1. Os recursos teórico-metodológicos

Consideremos, em detalhe, os comentários críticos mais significativos a partir daqueles que se expressam sobre os limites dos recursos TEÓRICO-METODOLÓGICOS.

O primeiro ponto, a este respeito, é relativo à *qualidade*: as reflexões são muito abstratas, e poucos são os referimentos as práticas em sala de aula,

> *Sono ancora pochi i materiali calati su esperienze concrete documentate in maniera esaustiva e corredate da un'adeguata riflessione glottodidattica.*
>
> *(...) São ainda poucos os materiais preparados com base em experiências concretas documentadas de forma exaustiva, e acompanhados de uma adequada reflexão linguística.*

raramente declinadas à situações geográficas peculiares,

> […] *troppo distanti dalla realtà in cui mi muovo*
>
> *(...) muito distante da realidade em que me encontro (...)*
>
> […] *mancanza di riferimenti specifici al paese in cui opero...*
>
> *(...) falta de referências específicas ao país em que trabalho (...)*

Às vezes privados de bibliografia, ou, inversamente, biografias hiperespecíficas,

> […] *trattano problemi troppo specifici.*
>
> *(...) tratam de problemas muito específicos (...)*

ou, pior ainda, superficiais,

> […] *superficialmente interpretativi.*
>
> *(...) superficialmente interpretativos.*

> […] *molte riflessione laciano, dunque, a desiderare.*
>
> *(...) muitas reflexões deixam, portanto, muito a desejar.*

A isso se acrescenta a impossibilidade de um diálogo com o autor: o "decréscimo" de informação não segue nenhuma "ascensão", ou seja, falta a oportunidade de uma troca entre leitores e autor, uma vez que

> *l'informazione/formazione è "calata" dall'alto e non è co-costruita,*
>
> *(...) a informação/formação é dada do topo e não é co-construída, (...)*

se invoca,

> *la possibilità di commentare, suggerire varianti, alternative.*
>
> *(...) a possibilidade de comentar, sugerir variantes, alternativas.*

Com o intuito de consentir a 'democratização' dos recursos, visando não tanto a ampliação da base de autores, mas sim a criação de condições para um confronto, poderia, portanto – sugestão nossa – a inserção de um fórum ao final de cada artigo, que valeriam como "o ponto de vista do leitor", como podemos verificar em muitas revistas e jornais

2.2.1.2. Os materiais didáticos

Grande parte dos entrevistados relata uma escassa qualidade de materiais didáticos disponíveis para download na rede. Alguns os consideram "pobres" e pouco flexíveis:

> *mi sembra un po' più difficile reperire materiale per l'uso in classe, spesso povero e poco 'affettivo'. Inoltre c'è il problema della scarsa adattabilità ai diversi contesti*
>
> *(...) me parece um pouco difícil encontrar material para uso em classe, muitas vezes deficiente e pouco ' afetivo'. Há também o problema da falta de adaptabilidade aos diversos contextos (...)*

Outros denunciam a escassa variedade:

> *la maggior parte degli esercizi sono strutturali. Raramente trovo testi o materiali che possono essere adattati per i miei studenti. Non si trovano materiali per le canzoni o attività di ascolto autentico (che vadano bene per i miei studenti).*

> *(...) a maior parte dos exercícios são estruturais. Raramente encontro textos ou materiais que possam ser adaptados aos meus alunos. Não se encontram materiais para canções ou atividades de escuta autênticos (que são ideais para os meus alunos).*

Há quem revele a dúvida, enfim, por não serem objetos de alguma pesquisa:

> *In alcuni casi sarebbe utile avere a disposizione testimonianze dirette (video, commenti scritti, audio) in merito alla sperimentazione delle attività/esercizi proposte/i, non solo da parte degli insegnanti ma anche le opinioni degli studenti.*

> *Em alguns casos seria útil ter à disposição evidências diretas (vídeo, comentários escritos, áudio) sobre a aplicação das atividades/exercícios propostas/os, não só por parte dos professores, mas também a opinião dos estudantes.*

2.2.1.3. As discussões

Os temas tratados nos espaços virtuais não chamam a atenção dos leitores

> […] *le discussioni sono poco interessanti.*

> *(...) as discussões são pouco interessantes.*

> […] *troppo autoreferenziali.*

> *(...) muito auto-referenciais..*

Faltam:

> *approfondimenti da parte di esperti, con una certa continuità.*

> *(...) aprofundamentos por parte dos especialistas, com certa continuidade.*

É solicitada, também, a finalização das trocas de informação e dos projetos.

2.2.1.4. Características gerais dos recursos

Existem, enfim, alguns limites *transversais*; estes não dizem respeito a tal instrumento ou categoria, constituem, antes, uma dificuldade que os professores ILS encontram quando navegam na rede.

Se, por exemplo, existisse uma organização dos recursos, o internauta teria facilidade em

> *sapere cosa CERCARE E DOVE.*
>
> *(...) saber o que PROCURAR E ONDE.*

Falta, além disso, uma "indicação dos recursos", tal a garantir a acessibilidade. A consequência é que se "vaga ao acaso", desperdiçando muito tempo:

> *In rete è reperibile una vasta quantità di materiali per l'autoformazione e la didattica, tuttavia, forse proprio a causa di tale abbondanza, orientarsi e fare una selezione dei materiali è talvolta difficile e richiede un lungo processo di ricerca.*
>
> *Na internet pode ser encontrada uma vasta quantidade de materiais destinados a autoformação e para a didática, todavia, talvez por causa de tal abundância, orientar-se e fazer uma seleção dos materiais é, às vezes, difícil e requer um longo processo de pesquisa.*

2.2.2. Os prognósticos relativos à dotação de recursos para a adequada formação contínua

Mais uma questão presente na segunda parte do questionário forçava os entrevistados a assumir uma atitude propositiva: deviam explicar como a rede ILS poderia ser otimizada para atender às suas carências formacionais: *O que falta na rede que possa contribuir para a minha formação contínua?*

As respostas, como veremos, em parte se sobrepõem ao que já está emerso no tratamento dos limites dos recursos.

Na figura a seguir podemos visualizar o diferente valor assumido pelas categorias em que foram subdivididos os comentários dos entrevistados (fig. 12):

Fig. 12. Os prognósticos relativos à dotação de recursos para a adequação da formação contínua (I)

A respeito dos dados resultantes mediante a questão sobre os limites, surgem duas novas categorias:

- a FORMAÇÃO 'FORMAL' (externa, todavia, aos objetivos dessa nossa pesquisa, embora coerente com a elaboração da questão);

- alguns ELEMENTOS EXTERNOS, ou independentes da natureza dos instrumentos.

Consideremos mais em detalhe os itens, no quadro a seguir (fig. 13).

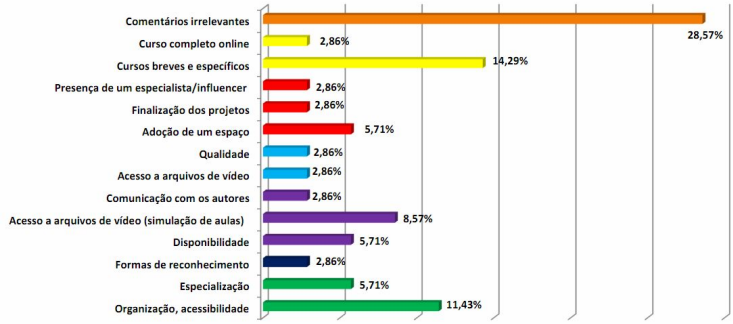
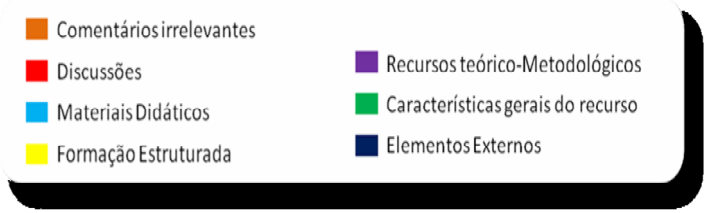


Fig. 13.
Gli auspici relativi alla dotazione di risorse per la propria formazione continua (II)



Consideremos, portanto, em detalhe, item por item, começando com aquelas às quais vem atribuída maior importância.

2.2.2.1. A formação formal (estruturada ou institucional)

Embora estranha ao objetivo da nossa pesquisa, mas coerente com a questão (*o que falta na rede que poderia ser útil à minha formação contínua?)*, a *formação institucional* assume um valor de destaque nas considerações dos entrevistados.

Revela-se a necessidade de:

- cursos breves sobre temas específicos;
- cursos que se realizem totalmente *online*,
- cursos voltados para o contexto linguístico nos quais o professor atua individualmente.
- Um comentário que exemplifica e resume esses três quesitos:

> [Mancano] *corsi seri di aggiornamento* online *specifici per il tipo di studente con cui lavoro (studenti americani).*
>
> *[Faltam] cursos sérios de reciclagem ou atualização online, específicos para o tipo de estudante com os quais trabalho (estudantes americanos).*

2.2.2.2. Características gerais dos recursos

Deseja-se, ainda, uma indexação de recursos, e exige-se a sua especialização.

Em outras palavras, exige-se a dotação de espaços virtuais voltados à compilação de reflexões, materiais e discussões endereçados a contextos de trabalho específicos[3]:

> *un sistema di coordinazione per i vari ambiti di insegnamento: per es. un portale per l'insegnamento LS nelle università in cui ci siano relazioni di esperienze didattiche, ma anche esempi di materiale, un altro per quello L2 nelle scuole, ecc.*
>
> *(...) um sistema de coordenação para os vários âmbitos de ensino: por ex. um portal para o ensino de LE nas universidades em que há relatórios de experiências didáticas, mas também exemplos de materiais, outro para aquela L2 nas escolas, etc.*
>
> *siti dedicati all'italiano a stranieri con caratteristiche specifiche (esempio: sito per la formazione degli adulti, sito per l'italiano a bambini, …).*
>
> *(...) sites dedicados ao italiano para estrangeiros com características específicas (exemplo: site para a formação de adultos, site de italiano para crianças,…).*

2.2.2.3. Os recursos teórico-metodológicos

Ao nível teórico-metodológico, além de reivindicar novamente a oportunidade de um contato direto com os autores, exprime-se a necessidade de dispor de mais materiais de qualidade:

> *una presenza più massiccia di materiali utili e aggiornati (vedi ALIAS) potrebbero fare la differenza.*
>
> (...) *uma presença mais maciça de materiais úteis e atualizados (vide ALIAS) poderia fazer a diferença (...)*

Em particular, são os documentos em vídeo que faltam na rede:

> *Siti con video di attività didattiche in svolgimento.*
>
> *Sites com vídeos de atividades didáticas em desenvolvimento.*

[3] Pense no fórum para professores que atuam em contextos de língua árabe que há cinco anos tentamos iniciar, com pouco êxito, no entanto, no portal www.insegnare-italiano.it, contando com a supervisão do especialista Abdelkrimo Boussetta; ou pense no fórum para professores ILS que atuam em contextos de língua espanhola gerido durante um longo tempo pelos docentes Federica Simone e Davide Martini.

l'esemplificazione visiva di certe attività in classi reali e non fittizie

A exemplificação visual de certas atividades didáticas em classes reais, e não fictícias.

2.2.2.4. As discussões

Para alguns, parece que não há nem mesmo espaços para trocar experiências e reflexões com outros; denunciam que falta:

Un social network per "addetti ai lavori"

Uma rede social para os especialistas.

Outros manifestam uma necessidade mais direcionada:

Un forum riservato alle discussioni sulla teoria glottodidattica

Um fórum reservado às discussões sobre a teoria da ***glottodidattica*** *(...)*

Há quem, ainda, insista em ratificar o impacto positivo que um *influencer* teria sobre as interações, estimulando e orientando as trocas.

2.2.2.5. Os materiais didáticos

Além de um renovado desejo pela presença de materiais de qualidade, é invocada a realização de um banco de dados de *arquivos* de vídeo (na realidade é a intenção proposta por Stefania Spina através do site Video Didattici in Italiano, em que são recolhidos e comentados trechos de vídeos presentes na *web*), eventualmente legendados e subdivididos segundo a sua aceitação em classes de diversos níveis.

2.2.2.6. Elementos externos

Por último, vem solicitada uma forma de reconhecimento pelo tempo e empenho gastos na autoformação:

Un coinvolgimento a livello ministeriale/normativo che riconosca le ore di lavoro spese on line (il "MIUR spagnolo" riconosce progetti di

questo tipo, con finanziamenti ad hoc *a progetti presentati da gruppi di docenti, o comunque come punteggio di formazione).*

Um envolvimento em nível ministerial/normativo que reconheça as horas de trabalho gastas online (o "MIUR espanhol" 4 reconhece projetos deste tipo, com financiamentos ***ad hoc*** *a projetos apresentados por grupos de docentes, ou todavia como pontuação de formação).*

2.2.3. Os prognósticos relativos à consolidação de um sentimento de pertencimento

Finalmente, a nossa pesquisa resultou nos prognósticos acerca de uma forma mais 'participativa' da autoformação *online* (cfr. fig. 14).

A maior parte das observações feitas a esse respeito, como é fácil imaginar o restante, teve como objeto os espaços virtuais encarregados desta interação.

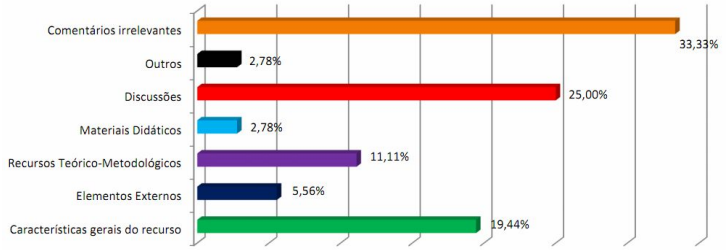


Fig. 14.
Os prognósticos relativos à consolidação de um sentimento de pertencimento (I)

Em seguida apresentamos uma varredura de dados detalhada dos vários itens (fig. 15).

[4] MIUR: Ministério Italiano de Instrução da Universidade e de Pesquisa.

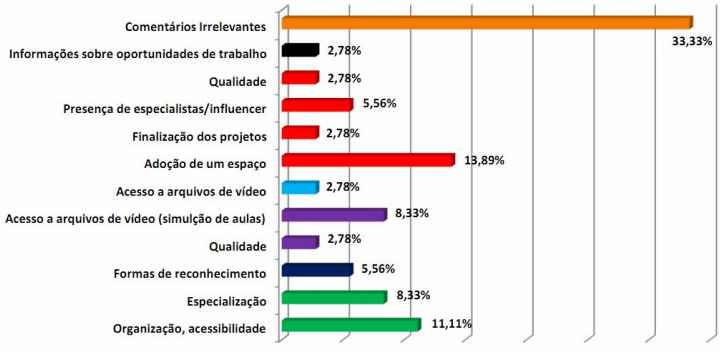
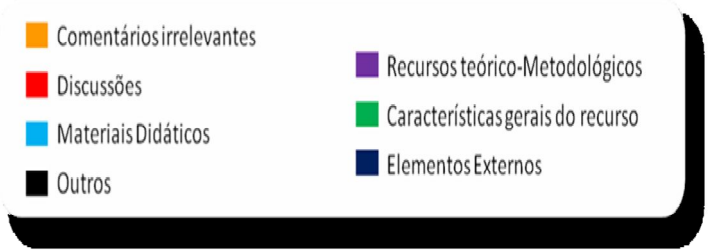


Fig. 15.
Os prognósticos relativos à consolidação de um sentimento de pertencimento (II)



Consideremos, portanto, em detalhe, cada item, segundo o peso atribuído nas respostas.

2.2.3.1. Discussões

De muitas partes vem indicada a necessidade da disponibilização de um espaço, como já foi requerido na questão precedente:

> *appartenere a un gruppo d'insegnamento d'italiano LS col quale si possa scambiare esperienze, attività, ecc*

> (...) *pertencer a um grupo de ensino de italiano LE com o qual se possa trocar experiências, atividades, etc.*

no qual os membros atuem em um contexto similar,:

> *un sito/portale dedicato allo scambio di opinioni, idee, esperienze e suggerimenti tra gli insegnanti di italiano fuori d'Italia.*
>
> (...) *um site/portal dedicado a troca de opiniões, ideias, experiências e sugestões entre os professores de italiano, fora da Itália.*

e no qual as discussões concirnam a questões específicas, como as novidades editoriais:

> *la possibilità di commentare il materiale didattico di nuova pubblicazione.*
>
> (...) *a possibilidade de comentar o material didático recém-publicado.*

ou a práxis didática:

> *analisi […] su eventi capitati in classe.*
>
> (...) *análises […] sobre eventos ocorridos em classe.*

A dificuldade com que o sentimento de pertencimento à comunidade de especialistas se consolida, fez aumentar a falta de iniciativa dos mesmos:

> *Manca l'interazione con la comunità degli esperti: la differenza fra la rete di apprendimento e di aggiornamento coreana con quella italiana è evidente nell'impostazione e nella struttura in grado di coinvolgere a livello emotivo.*
>
> *Falta interação com a comunidade dos especialistas: a diferença entre a rede de aprendizagem e de atualização coreana e aquela italiana é evidente na elaboração e na estrutura em um grau de envolvimento de nível emotivo.*

Na situação atual, as discussões parecem, por isso, ainda mais efêmeras:

> *La presenza di discussioni che non siano mere richieste di aiuto su problemi di grammatica e che non si rifacciano sempre ai soliti studiosi in voga in Italia.*
>
> *A presença de discussões que não sejam meros pedidos de ajuda a respeito de problemas de gramática e que não se reportem sempre aos habituais estudiosos em voga na Itália.*

2.2.3.2. Características gerais dos recursos

A pulverização de informações implica em um desperdício de tempo, como já dito:

> *Troppi siti, rischio di perdermi*
>
> Muitos sites, risco de me perder.

Existem muitos sites úteis, mas, por outro lado, possuem pouca visibilidade:

> *Spesso manca anche l'informazione alla disponibilità di queste risorse, che rimangono poco note e quindi poco utilizzate. Bisognerebbe diffondere di più la conoscenza su temi comuni e utili.*
>
> Frequentemente ainda falta informação sobre a disponibilidade desses recursos, que permanecem pouco notados e consequentemente pouco utilizados. Seria necessário difundir mais o conhecimento sobre temas comuns e úteis.

Mais em geral, uma especialização e uma indexação dos recursos beneficiariam a formação de grupos de interesses:

> *Mancano siti che raccolgano esperienze in un determinato settore e che consentano lo scambio (es. siti dove facilitatori linguistici possano condividere esperienze e magari pensare uno scambio a livello di formazione)*
>
> *Faltam sites que recolham experiências em um determinado setor e que consintam troca de informações (ex. sites onde seja possível dividir experiências e, talvez, pensar em um amplo intercâmbio de informações).*
>
> *Manca una maggiore specializzazione: i siti che si dichiarano utili per l'italiano L2 in realtà spesso non distinguono gli utenti in base alle esigenze e agli ambiti di formazione (per esempio le attività didattiche italiano L2 e italiano L1 tendono a coincidere).*
>
> *Falta uma maior especialização: os sites que se declaram úteis para o italiano L2, na realidade, distinguem os usuários com base nas exigências e no âmbito de formação (por exemplo, as atividades didáticas de italiano L2 e de italiano L1 tendem a coincidir). na maioria das vezes, não*

2.2.3.3. Reflexões teórico-metodológicas

Um internauta se sente fora da comunidade de especialistas senão lhe for concedido o acesso às últimas pesquisas do setor

La possibilità di scaricare materiale teorico aggiornato sugli ultimi studi glottodidattica

A possibilidade de realizar downloads de materiais teóricos atualizados com os últimos estudos sobre a ***glottodiddatica*** *(...)*

ou se o que está sendo oferecido não foi sujeito a alguma forma de validação:

un maggiore controllo sulla concretezza e attuabilità di attività da proporre e un riscontro, laddove possibile, visivo.

(...) um maior controle sobre a consistência e a atualidade das atividades a serem propostas e comentários, sempre que possível, visíveis.

2.2.3.4. Elementos externos

Autoformar-se em um contexto cooperativo, significa compromisso e partilha. Mas como é possível assegurar um investimento de tempo e energia se não contando com alguma forma de reconhecimento institucional?

Una sistema di scambio di attività didattiche basato sul principio io do una cosa a te, tu dai una cosa a me. Secondo me un sito del genere, impostato con dei filtri di ricerca, e dotato di una certa massa critica, incentiverebbe la formazione della comunità di esperti. Altrimenti non si vede perché io dovrei utilizzare del mio tempo a regalare ad altri esperienze e riflessioni senza guadagnarne nulla.

(...) Um sistema de troca de atividades baseado no princípio 'eu te dou uma coisa e você me dá outra em troca'. Na minha opinião, um site deste tipo, com filtros de pesquisa e dotado de certa massa crítica, incentivaria a formação da comunidade de especialistas. Caso contrário, não se vê o porquê de utilizar o meu tempo pra oferecer a outras experiências e reflexões sem ganhar nada em troca.

[…] *un maggiore riconoscimento "ufficiale" sicuramente è un'ottima motivazione*

(...) um maior reconhecimento 'oficial', seguramente é uma ótima motivação (...).

2.2.3.5. Materiais didáticos

Em relação aos materiais didáticos, alguns insistem na necessidade de dispor de *file* vídeo, carentes de acesso na situação atual.

2.2.3.6. Outros

Por último, alguns solicitam a criação de um mural para a oferta de trabalhos (na realidade já existente no *blog* di Roberta Barazza), além de outro com uma lista de pesquisadores de glottodidattica (na realidade basta recorre à síntese anual das publicações do setor disciplinar L-LIN02, publicada na *Biblioteca Italiana di Glottodidattica*, no site do *Laboratorio Itals*).

Nota-se: o fato de ser levantada a ausência de serviços há tempos já consolidados é uma demonstração da escassa acessibilidade/visibilidade dos recursos, como amplamente discutido em §§ 2.2.2.2 e 2.2.3.2.

2.3. Eventual relação entre formação direta e formação institucional

Um último quesito avaliava a possibilidade de uma correlação entre o uso dos recursos na autoformação com a frequência a um curso de formação estruturada, feito anteriormente pelos entrevistados.

Trata-se de uma "hipótese" que, porém, não houve confirmação. Se, de fato, entre os instrumentos privilegiados para a autoformação estão incluídos os materiais produzidos pelo Laboratorio Itals e pelo *Progetto Alias* da Universidade Ca' Foscari de Veneza, somente uma minoria dos entrevistados declararam ter seguido um percurso de estudos/pesquisas na universidade citada (cerca de 15%).

De qualquer forma, nenhum dos entrevistados declarou que tal correlação exista.

3. Conclusão

O levantamento realizado até agora nos permite afirmar que, na situação atual, além de um pedido de métodos ágeis para a formação "formal", vem também, amplamente advertida, a necessidade de sistematizar os recursos presentes na rede que valham como instrumentos de autoformação. Tudo aquilo que o internauta dispõe hoje está totalmente disperso, o que lhe toma muito tempo para encontrar os materiais de que precisa, e a partir da leitura dos comentários pudemos presumir que nem sempre esses resultados são satisfatórios.

Além disso, ainda que a significativa adesão às formas de comunicação assíncronas, como o Blog, revele a existência de uma *comunidade de prática* – grupo informal em que os membros compartilham conhecimentos e experiências, visando o crescimento profissional (WENGER 1998; WENGER, McDERMOTT, SNYDER, 2002), no geral, esses espaços de discussão, como a Lista de discussão e o Fórum, parecem tratar de questões que não despertam o interesse de todos; a troca de informações nesses espaços parece ser de uma natureza mais informativa do que formativa.

O processo de revitalização invocado pela maior parte dos entrevistados também diz respeito aos recursos que, emanados diretamente das instituições de formação vertical, são compartilhados com o público de professores de ILS, e se tornam a matéria-prima para uma formação horizontal: os MATERIAIS DE REFLEXÃO SOBRE *GLOTTODIDDATICA* e as REVISTAS ELETRÔNICAS. É desejada, nesse sentido, uma interação leitor-autor, que poderia configurar-se em um microambiente que gire em torno de um especialista (um Fórum segundo a nossa hipótese), ou seja, um tipo de comunidade das melhores práticas, onde os membros sejam, de fato, confrontados com um especialista das práticas julgadas como as "melhores" (cfr. MADDALUNO 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELL, J., *et al.* (eds.). *Conducting Small-Scale Investigation in Educational Management*. London: Harper Educational, 1984.

COONAN, M. C. (Ed.). *La ricerca-azione*. Venezia: Cafoscarina, 2000.

MADDALUNO, P. *Le comunità di pratica*. Grifo Multimedia, Valenzano, 2008.

MEZZADRI, M.. L'autoformazione *online*: la lista Discutiamone insieme e il progetto Lingweb. In P. E. Balboni, U. Margiotta, *Formare online i docenti di lingue e italiano L2*. Torino: Utet, 2008, p. 259-289.

NOVELLO, A. La didattica dell'italiano nel web. Bollettini e riviste *online*, *Bollettino Itals*, 3, 10, 2005. Disponível em: <www.itals.it>.

TORRESAN, P. Recensione alla Newsletter CRTI Lecco. *Bollettino Itals*, 8, 33, 2009. Disponível em: <www.itals.it>.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. London: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; McDERMOTT, M.; SNYDER, W. M. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

Apêndice 1.

QUESTIONARIO

L´AUTOFORMAZIONE IN RETE DELL'INSEGNANTE DI ITALIANO A STRANIERI

Paolo Torresan, Fernanda Triani (UERJ)

a) Quali sono le risorse online di libero accesso cui accedo maggiormente?

Quale/i Blog? (es. il Due; In parole povere, ecc.) .....
Quale/ i Newsletter? (es. Newsletter CRTI Lecco) .....
Quale/i Lista/e di discussione? (es.: Italiano L2, Università di Stranieri PG)
Quale/i forum ?.....
Da quale sito scarico attivita´ didattiche (es. Sito Matdid di Tartaglione, Grassi; il *social network* L20, dell´Univers. per Stranieri di Perugia; Video Didattici; ecc.) .....
Da quale sito scarico materiali di riflessione glottodidattica ? (es. Moduli Progetto *Alias* dell´Univers. Ca´Foscari, ecc.)
…….....
Da quale sito scarico materiali inerenti alla letteratura italiana? (es. Intratext)
.....
Quali riviste elettroniche di libero accesso consulto di più (posso evidenziare tra quelle riportate qui sotto)?

Bollettino Dilit (Dilit International House, Roma) .....
Bollettino Itals (Laboratorio Itals, Univer. Ca' Foscari, Venezia) .....
In.it online (Guerra ed.).....
Officina (Alma ed.) .....
Glottodidatticamente (Univers. Catania) .....
Studi di Glottodidattica (Univers.Bari).....
Lingua Nostra, e Oltre (Univers. Padova) .....
Italiano LinguaDue (Univers. Milano) .....
Altro: .....

b) Quanto spesso consulto le seguenti risorse online di libero accesso per attingere informazioni utili alla mia professione?

Blog		0	1	2	3
Newsletter	0	1	2	3	
Lista di discussione	0	1	2	3	
Materiali didattici		0	1	2	3

Moduli (atti di convegni, saggi caricati su siti personali, video, ecc.)

0	1	2	3

Riviste elettroniche didattica dell'italiano

0	1	2	3

Altro (portali, ecc….):	0	1	2	3
Altro (portali, ecc….):	0	1	2	3

0= mai
1= una volta al mese
2= una volta alla settimana

3= piu´ volte alla settimana

c) Quanto le seguenti risorse mi fanno sentire parte di una comunità di esperti?

Blog		0	1	2	3
Newsletter	0	1	2	3	
Lista di discussione	0	1	2	3	
Sito/siti da cui scarico materiali didattici	0	1	2	3	
Sito/siti da cui scarico materiali teorici	0	1	2	3	
Riviste elettroniche didattica dell'italiano	0	1	2	3	
Altro:		0	1	2	3

0= per nulla 1= poco
2= abbastanza 3= molto

d) Quali sono i limiti delle risorse per la formazione/la didattica dell'italiano LS presenti in rete?

……

e) Cosa manca nella rete che potrebbe giovare alla mia formazione continua?

……

f) Cosa manca nella rete che potrebbe farmi sentire parte di una comunità di esperti?

……

ALLA DOMANDA CHE SEGUE RISPONDO SOLO SE HO PARTECIPATO A UN CORSO DI FORMAZIONE

g) L'uso di una risorsa, nel mio caso, è collegato all'aver preso parte a un corso di formazione?

sì no

Se la risposta è affermativa, qual è la risorsa (rivista, blog, ecc.)?:

.....

Qual è il corso?

….....

Il corso era in presenza o a distanza?

….....

Nome: (facoltativo): .....
Istituzione di appartenenza (facoltativo): .....
Paese in cui lavoro (obbligatorio):.....
Età degli studenti a cui insegno italiano (obbligatorio):.....

Apêndice 2.

QUESTIONÁRIO

A AUTOFORMAÇÃO COM APOIO DA INTERNET DO PROFESSOR DE ITALIANO PARA ESTRANGEIROS

Paolo Torresan, Fernanda Trian (UERJ)

a) Quais são os recursos *online* gratuitos que mais acesso?

Qual/is Blog? (ex. il Due; In parole povere, etc.).....

Qual/ is Newsletter? (ex. Newsletter CRTI Lecco).....

Quale/i Lista/e di discussione? (ex.: Italiano L2, Università di Stranieri PG)..

Qual/is fórum ?.....

De qual site realizo downloads de atividades didáticas (ex. Sito Matdid di Tartaglione, Grassi; il *social network* L20, dell´Univers. per Stranieri di Perugia; Video Didattici; etc.) .....

De qual site realizo downloads de materiais de reflexão sobre glottodidattica? (ex. Moduli Progetto *Alias* dell´Univers. Ca´Foscari, etc.).....

De qual site realizo downloads de materiais relacionados à literatura italiana? (ex.Intratext).....

Quais revistas eletrônicas de livre acesso consulto mais (posso destacá-las entre aquelas citadas abaixo)?

Bollettino Dilit (Dilit International House, Roma)
Bollettino Itals (Laboratorio Itals, Univer. Ca' Foscari, Venezia)..
In.it online (Guerra ed.)
Officina (Alma ed.)
Glottodidatticamente (Univers. Catania)
Studi di Glottodidattica (Univers.Bari)
Lingua Nostra, e Oltre (Univers. Padova)
Italiano LinguaDue (Univers. Milano)

Outro: .....

b) Com que frequência consulto seguintes recursos online de livre acesso para conseguir informações úteis a minha profissão?

Blog		0	1	2	3
Newsletter	0	1	2	3	
Lista de discussão		0	1	2	3
Materiais didáticos		0	1	2	3
Moduli (anais de conferências, ensaios copiados de sites pessoais, vídeos, etc.)	0	1	2	3	
Revistas eletrônicas sobre didática do italiano	0	1	2	3	
Outros (portais, etc.):	0	1	2	3	
Outros (portais, etc.):	0	1	2	3	

0= nunca 1= uma vez ao mês
2= uma vez na semana 3= muitas vezes na semana

c) Quanto os seguintes recursos permitem me sentir parte de uma comunidade de especialistas?

Blog	0	1	2	3

Newsletter	0	1	2	3	
Listas de discussão		0	1	2	3
Site/sites que faço download de materiais didáticos					
	0	1	2	3	
Site/sites que faço download de materiais teóricos					
	0	1	2	3	
Revistas eletrônicas sobre didática do italiano					
	0	1	2	3	
Outro: ……:					
	0	1	2	3	

0= quase nada 1= pouco
2= muito 3= bastante

d) Quais são os limites dos recursos, presentes na rede, para a formação e para a didática do ILS?

……

e) O que falta na rede que poderia continuar contribuindo para minha autoformação?

……

f) O que falta na rede que poderia me fazer sentir parte de uma comunidade de especialistas?

……

SOMENTE RESPONDO A SEGUINTE PERGUNTA SE PARTICIPEI DE UM CURSO DE FORMAÇÃO

g) O uso de um recurso, no meu caso, está ligado ao fato deste ter feito parte de um curso de formação?

sim não

Se a resposta é afirmativa, qual é o recurso (revista, blog, etc.)?:
Qual é o curso?
O curso era presencial ou à distância?
Nome: (facultativo): .....
Instituição (facultativo): .....
País que trabalho (obrigatório): .....
Idade dos estudantes que ensino italiano (obrigatório): .....

A CONSTRUÇÃO IMPLÍCITA DE OBJETOS COGNITIVOS E DISCURSIVOS EM ATIVIDADES INTERATIVAS ENTRE SUJEITOS

Hélio Rodrigues Júnior (PUC/SP)
h-rodrigues-junior@uol.com.br

1. Introdução

A maneira como dizemos aos outros as coisas é muito mais uma decorrência de nossa atuação discursiva sobre o mundo e de nossa inserção sociocognitiva nele, pelo uso de nossa imaginação em atividades de 'integração conceitual', do que simples fruto de procedimentos formais de categorização linguística. O mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo, construtivo e imaginativo e não de uma identificação de realidade discretas e formalmente determinadas (MARCUSCHI, 2003).

Vemos, assim, na atividade de produção do texto, que os referentes são estabelecidos entre os interlocutores, numa perspectiva compartilhada, pois é na interação que os sentidos do texto são construídos de acordo com os conhecimentos prévios dos participantes.

Parece-nos correto e necessário postular que, se por um lado, o mundo físico externo existe, por outro, ele não existe naturalmente assim, na forma como nós o identificamos como sendo isto ou aquilo, pois a identificação dos fenômenos passa pelo filtro de nossas elaborações e, basicamente, de nossa linguagem. Se observarmos um pouco mais atentamente o que ocorre com o comum das pessoas, veremos que sempre designamos os eventos, os fatos, os indivíduos, os objetos físicos, os estados de espírito, o mundo enfim, com nomes que, no geral, são partilhados pela comunidade discursiva que os usa, já que todos os seus indivíduos aprenderam esses nomes dentro das mesmas experiências de vida (MARCUSCHI, 2003).

Nesse contexto, refutamos o conceito de que, para cada coisa existe uma palavra correspondente num *mundo etiquetado* (MONDADA; DUBOIS, 2003) e assumimos a posição segundo a qual o mundo é construído e representado pelos sujeitos do ato enunciativo.

O processo de referenciação, igualmente, constrói-se no discurso de maneira progressiva até a identificação de algo: é nessa ação que dois indivíduos, ao interagirem linguisticamente, chegam a saber do que estão falando e como estão formando seus referentes.

Essa progressão referencial, construída no processo do discurso, aqui está focada na classe da anáfora indireta (*AI*), acompanhando Marcuschi (2005, p. 54), quando afirma que "a *AI* é um caso de referência textual, isto é, de construção, indução ou ativação de referentes no processo textual-discursivo que envolve atenção cognitiva conjunta dos interlocutores e processamento local".

Buscamos, portanto, já que no texto as referências podem ser processadas, ou não, de forma implícita – inferíveis "pelas pistas de contextualização" (KOCH, 2003) – identificar as situações em que se empregam a *AI*, deixadas na escrita por marcas linguísticas.

Objetivamente, a questão que abordamos diz respeito a: Como as *AI* contribuem para a produção do sentido? Para avançar no tratamento, pretendemos descrever a ocorrência das estratégias de referenciação anafórica indireta em produções textuais escritas de alunos, visto que a referenciação direta já foi bastante discutida nesse cenário sobre remissão coesiva.

Nossas reflexões norteiam-se pelos pressupostos teóricos que estudam a língua do ponto de vista sócio cognitivo-interacional (cf. MONDADA & DUBOIS, 2003; KOCH, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006; MARCUSCHI, 2003, 2005. 2007; SCHWARZ, 2007).

2. A referenciação: uma atividade discursiva para a construção dos sentidos

A referência, inicialmente, foi considerada como alegoria dos objetos do mundo, como se a palavra fosse uma representação do que existe: trazemos aí o conceito de referência como a correspondência entre uma expressão linguística e algo que ela nomeia no mundo real ou conceitual – o referente.

Se bem que cursem lado a lado, *referência* e *referente* são conceitos distintos. A primeira marca a proficiência do signo linguístico de reportar a uma realidade; a referência, segundo Koch (2004),

é aquilo que designamos, representamos, sugerimos quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade. O segundo incide na própria realidade indicada pela referência. O segundo incide na própria realidade indicada pela referência.

A visão habitual concebe referência como um programa de etiquetas ajustadas às coisas, ordenando uma vinculação com objetos do mundo real. Em objeção a esse plano, Mondada e Dubois (2003), acentuando que há uma transformação dos encadeamentos entre as palavras e as coisas, atingem a compreensão de que os objetos de discurso são erigidos a partir de realizações discursivas e cognitivas.

De tal modo, apreendemos que o nosso modo de ver e ao designarmos o mundo não é preexistente, estagnado nem permanente, mas mantém-se em movimento de variação a partir dos diversos contextos de interlocução. Assim, seguimos a demarcação de que os referentes são armados pela atividade cognitiva e discursiva dos usuários da linguagem, isto é, um objeto construído a partir de uma situação sociodiscursiva e a referência como sendo a constituição de imagem ou representação desse objeto instalada no co(n)texto.

Não se trata de recusar que as ocorrências de nossa cognição sejam reais, ou de afirmar que não tenham uma demonstração extramental, mas de não admitir que sejam identificáveis como *unidades naturais*, ou que sejam apenas *representações mentais*. Não estamos expondo, consequentemente, que as palavras são desprovidas de significado, no entanto, o sentido por nós fundamentalmente confiado às palavras em cada uso é ministrado pela atividade cognitiva situada (MARCUSCHI, 2007).

Na literatura recente da Linguística Textual adotou-se o termo referenciação. Referenciação, em substituição à referência, é um processo de construção de objetos cognitivos e discursivos que se consegue através de ajustes e modificações executadas pelos sujeitos, à medida que o discurso se expande.

Sob esse ponto de vista, não há uma estabilidade *a priori* no mundo e na língua, pois os efeitos de objetividade e realidade que cunham a estabilidade não são dados, mas, sim, decorrências das obras de interação entre os falantes (MONDADA; DUBOIS, 2003).

De tal modo, se, de um lado, temos uma visão que calcula uma relação de correspondência entre as palavras e as coisas, medindo o seu grau de correspondência com o mundo exterior, num processo de etiquetagem, e se, de outro sentido, deparamos com um conceito pelo qual os objetos de discursos se concebem através de práticas sociais, faz-se conveniente desvendar explicações para compreendermos como são prestados os sentidos de mundo.

No conceito de Mondada e Dubois (2003, p. 17), os sujeitos constroem, por meio de experiências discursivas, cognitivas, sociais e culturais, versões públicas do mundo. Moldadas por essa visão, as categorias e os objetos de discurso, pelos quais os sujeitos compreendem o mundo, não são preconcebidos nem dados, mas elaborados no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Nesse encontro, as categorias e objetos de discurso são consignados por instabilidade constitutiva, observáveis por meio de operações cognitivas ancoradas nas práticas sociais, nas atividades verbais, nas negociações dentro da interação.

As autoras apresentam, todavia, práticas que cumprem um efeito estabilizador observável, por exemplo, na sedimentação das categorias em protótipos e em estereótipos, nos procedimentos para fixar a referência no discurso, ou no recurso às técnicas de inscrição como a escrita ou as visualizações que permitem manter e "solidificar" categorias e objetos de discurso.

Koch (2004, p. 61) concebe a referenciação como uma atividade discursiva, situando o sujeito, no ensejo da interação verbal, na ação sobre o material linguístico que tem à sua disposição, viabilizando alternativas salientes para simular estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. Os processos de referenciação são preferências do sujeito em função de um querer-dizer, confirmando eficiência dos determinados itens em relação a outros.

Os referentes textuais, portanto, não são objetos do mundo, mas, sim, objetos de discurso, que não se confundem com a realidade extralinguística, mas que a (re)constroem no próprio processo de interação. Isso acontece não somente pela forma como denominamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitavemente, interagimos nele. A referenciação realiza-se no discurso, no momento em que o sujeito dá sentido ao mundo, construindo discursivamen-

te os referentes (ou objetos) a que faz referência. Dessa maneira, por pertencer ao mundo do discurso, traz a instabilidade causada às percepções do sujeito no curso do processamento do discurso.

Essa reelaboração se dá essencialmente no discurso e deve obedecer a reservas impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua. Esses esquemas constituem parte integrante do que se tem denominado *cognição social*, definida por van Dijk (2004) como o sistema de estratégias e estruturas mentais partilhadas pelos membros de um grupo (KOCH, 2004).

Essa reelaboração se dá essencialmente no discurso e deve obedecer a reservas impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua. Esses esquemas constituem parte integrante do que se tem denominado *cognição social*, definida por van Dijk (2004) como o sistema de estratégias e estruturas mentais partilhadas pelos membros de um grupo.

Nesse entendimento, assim, para Marcuschi (2007), a língua é

> uma fonte de possibilidade de trabalhar e retrabalhar as versões públicas do mundo. A língua não pré-existe; ela se dá emergencialmente nas situações concretas de uso. Importam menos as representações como tal e mais as atividades descritivas dos interlocutores. Na tentativa de evitar a reificação das representações e das formas usadas para tanto, deve-se analisar o funcionamento dessas formas em que os interlocutores fazem e como agem para construir um mundo público em sistema de coprodução discursiva. (MARCUSCHI, 2007, p. 96).

Ademais, o autor defende que as significações não são provenientes dos fatos, ao contrário, mas a nossa compreensão sobre o que acontece, sobre o que se diz, sobre o que se escreve, por exemplo, é que funda e constrói as significações, ou seja, elas são produtos de interações sociais no interior da cultura e da história. Como entende Marcuschi (2007, p. 80), "melhor é pensar em termos de sujeito-objeto-sujeito: duas subjetividades criando uma realidade intercomunicável. Sentidos são bens humanos e não fenômenos naturais."

Os tipos desses processos de construção de referentes textuais são dois, "ancorada" e "não ancorada": essa ocorre quando um objeto-de-discurso totalmente novo é introduzido no texto, passando a ter

um endereço cognitivo na memória do interlocutor. Já ativação "ancorada" desponta quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, sob modo do dado, em virtude de algum tipo de associação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação (KOCH; ELIAS, 2006). Estão entre esses casos as chamadas *AI* de modo geral.

3. A anáfora indireta: uma operação referencial

Trazida do grego *anaphorein* (ana – "para o alto", "para trás"; *phorein* – "levar"), a palavra *anáfora* pode ser fixada como a pertinência interpretativa de um termo a partir de outro anunciado anteriormente (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 36).

Desse modo, consideramos a anáfora como a terminação empregada para indicar uma expressão linguística cuja interpretação é apanhada por alguma outra expressão flagrante no enunciado ou no contexto.

Subentendemos que as expressões anafóricas indicam retomadas e são responsáveis pela continuidade referencial, sem se limitar a uma relação correferencial (termo a termo), mas construindo uma grande rede de sentidos.

Dentre as relações anafóricas, temos a direta que, de modo geral, é definida pela relação de correferencialidade estabelecida entre o anafórico e seu antecedente; como postula Marcuschi (2005, p. 55), "a anáfora direta seria uma espécie de substituto do elemento por ela retomado".

Veja o exemplo:

> Paulo saiu; **ele** foi ao cinema. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 127).

No exemplo, o pronome "ele" retoma claramente o referente "Paulo" mantendo, portanto, com o nome, uma relação correferencial que garante a continuidade referencial, característica típica da anáfora direta.

A outra relação anafórica, a denominada anáfora indireta *(AI)* que, de forma ampla, é vista como uma estratégia referencial de as-

sociação, sem referente explícito, organiza o alvo desse trabalho. Para estabelecer a continuidade referencial no texto, ela utiliza a ativação (referenciação mental) de elementos novos e não de uma reativação de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referenciação implícita. Assim, as anáforas indiretas caracterizam-se pelo fato de não existir no cotexto um antecedente explícito, mas sim um elemento de relação que se pode denominar *âncora* (KOCH, 2003) e que é decisivo para a interpretação.

Para melhor compreensão da *AI*, o seu conceito passa por um processo de referenciação não extensionista, ou seja, os elementos do texto não são enumerados explicitamente. Em seguida, da não vinculação da anáfora com a correferencial e de retomada, a partir desses aspectos, percebemos que as *AI* não reativam referentes, mas introduzem um novo referente no discurso, ancorado em alguma expressão no texto e ativado por processos cognitivos ou estratégias inferenciais.

A esse respeito, Schwarz (2007, p. 3), postula que a *AI*

> refers to a definite NP[1] which has no explicit antecedent in text and is linked via a cognitive process to some element in prior text which functions as some kind of anchor for the interpretation of IA[2]. According to one popular view, IA are treated as phenomena that can best be explained in terms of associability.[3] (SCHWARZ, 2007, p. 3).

A autora atribui a necessidade de estruturas do conhecimento a serem usadas para a interpretação das *AI*, sendo a base para uma maior explanação geral de como as pessoas processam as expressões referenciais. Defende que não existe antecedente explícito para definir o funcionamento de uma *AI*, mas que existem alguns tipos de âncoras que um ou outros elementos antecipam no texto em relação a esse elemento anafórico.

---

[1] NP – neuro-and computational-linguistic perspectives

[2] IA – indirect anaphor

[3] refere-se a uma NP concreta que não tenha nenhum antecedente explícito no texto e está ligada, através de um processo cognitivo, a algum elemento anterior no texto que funcione como uma espécie de âncora para a interpretação da AI. De acordo com uma opinião popular, AI são tratadas como fenômenos que melhor podem ser explicados em termos de associação.

O nexo entre a âncora e *AI*, ainda, segundo Schwarz, não é baseada em correferencialidade, mas em outras ligações semânticas ou em outras relações conceituais, tendo em vista que envolve muito mais que um simples procedimento de emparelhamento, necessitando para sua total interpretação um processo de conhecimento em que atividades das estruturas da cognição são envolvidas. Na perspectiva da autora, com base na noção de acessibilidade, a *AI* tem sido tomada como "given-and-new-entities[4]" (SCHWARZ, 2007, p. 8), já que combina processos de ativação e de reativação.

Marcuschi (2005) reformula o conceito de *AI* proposto por Schwarz, sugerindo, com os acréscimos entre colchetes, a seguinte definição:

> No caso da anáfora indireta trata-se de expressões definidas [e expressões indefinidas e pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente (ou subsequente) e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeado explicitamente) e a continuação da relação global. (MARCUSCHI, 2005, p. 59).

Com esse juízo, comungamos com a ideia de que o conceito de *AI* fica ampliado, podendo ser decifrada a partir de um princípio interpretativo e não como um encadeamento linear dos elementos, o que compromete a noção clássica de coerência. Baseado na tipologia de *AI* de Schwarz, Marcuschi (2005, p. 61) sugere dois tipos básicos de *AI*: *os semanticamente fundados* e *os conceitualmente fundados.* Nessa classificação, o autor observa a relação das *AI* com as suas âncoras. O primeiro tipo, vinculado a papéis semânticos, envolve estratégias cognitivas as quais têm fundamento em conhecimentos semânticos ligados ao léxico. O segundo tipo exige estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos conceituais baseados em modelos mentais, conhecimentos enciclopédicos e de mundo.

Ainda segundo Schwarz (*apud* KOCH, 2003, p. 108), nem toda *AI* depende de processos inferenciais, já que para ela, resumir-se-á àqueles processos cognitivos que ativam informações representadas na memória enciclopédica dos interlocutores.

[4] entidades dadas e novas

Essa autora (*apud* KOCH, 2003, p. 109) também afirma que

> O quadro das anáforas indiretas é bastante complexo, visto que não só podem constatar diferentes tipos, como também tipos mistos e casos limítrofes. A interpretação das anáforas indiretas baseia-se em conhecimento semântico, e/ou em conhecimento conceitual, e/ou na inferenciação. (SCHWARZ *apud* KOCH, 2003, p. 109).

Concordamos com Schwarz (2007), quando diz que o quadro das *AI* é complexo. Não querendo exaurir as possibilidades de ocorrências desse fenômeno, discorreremos, a seguir, usos das *AI* em duas redações escolares de alunos da 8ª. série (atual 9º. ano) do Ensino Fundamental, com o intuito de explicar os fenômenos referenciais e "a *coerência* como uma operação cognitiva que se dá no processamento textual e não como uma propriedade imanente ao texto" (MARCUSCHI, 2005, p. 58).

4. Anáforas indiretas em redações escolares

Para esse estudo das *AI*, recorremos às redações de alunos de uma 8ª. série (atual 9º. ano), na faixa etária entre treze e quinze anos, de um estabelecimento da rede estadual de ensino de São Vicente/SP. A turma escolhida é composta por trinta e cinco alunos, vinte e quatro meninas e onze meninos, do período da manhã.

Cada aluno criou o texto numa aula dupla de Língua Portuguesa, em que a professora, trabalhando com gêneros textuais, oportunizou uma escrita visando à *documentação e memorização das ações humanas* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2007), por meio de um relato de uma experiência vivida.

Como procedimento de análise, tomamos a identificação de um elemento referencial – *âncora* (KOCH, 2003) – em cada texto de aluno, possibilitando a ocorrência anafórica indireta e, tão somente depois, elaboramos um quadro sinóptico no qual se identifica a ocorrência anafórica indireta e sua relação referencial.

As trinta e cinco redações foram analisadas, mas de todo esse *corpus*, para organizarmos uma amostragem desse trabalho, transcrevemos uma, escolhida aleatoriamente, colocando-a em um quadro na abertura da análise.

Seguimos com o levantamento do uso das *AI* encontradas e com a discussão de suas ocorrências. Apresentamos um quadro sinóptico, no qual destacamos essas ocorrências e sua relação referencial. O elemento anafórico aparecerá em itálico, dentro duma caixa de texto com preenchimento em outra cor; e a âncora em negrito e sublinhada. Esse quadro tem caráter demonstrativo.

Evidenciamos que as análises realizadas no *corpus*, de forma nenhuma exauriram as possibilidades de outras ocorrências e/ou tipo de anáfora não enfocada.

Texto 1

Foi tudo apenas um sonho

1 Eu tenho um sonho que é **estudar fora do Brasil**, mas como não tenho 2condições financeiras de realizá-lo, será impossível.

3 Em uma tarde de verão minha mãe me deu uma notícia maravilhosa, dizendo 4que eu teria ganhado *uma bolsa de estudos em Los Angeles*. Fiquei sem reação de tanta 5emoção, pois a partir daquele momento, meu sonho estava se realizando.

6 Uma semana depois da notícia, o *passaporte* chegou e poderia, rapidamente, 7fazer *minha viagem para os EUA com dois acompanhantes*.

8 Acabamos nos hospedando num hotel maravilhoso chamado *Holliday*.

9 Três dias se passaram...

10 Já era *meu primeiro dia de aula*.

11 Estava muito ansiosa para fazer *novos amigos de curso*. Queria muito conhecer 12*meus professores*.

13 Chegando n*a nova escola*, escuto alguém me chamando. Era minha mãe 14dizendo:

15 __ Filha, acorda!

16 Foi quando percebi que tudo foi apenas um sonho.

Nesse texto, observamos ocorrências de *AI*, pois a âncora **estudar fora do Brasil** (linha 1) possibilita a introdução de referentes a ela associados, organizando *frames*.

O referente *uma bolsa de estudos em Los Angeles* (linha 4) é novo, só podendo ser recuperado pela âncora, já que confirma

uma viagem para se estudar no exterior. Temos aí um primeiro *frame* no texto – "viagem" – pois conduz o leitor a um sistema de representação de natureza convencional.

Ao continuar o texto, essa estratégia se repete, de algum modo, refocalizando a "viagem", quando se menciona a chegada d*o passaporte* (linha 6) e a possibilidade de se realizar *minha viagem para os EUA com dois acompanhantes* (linha 7).

O autor, dessa forma, arvora a construção do sentido do texto na interação: o leitor, por modelos mentais, organiza as informações novas, estabelecidas pelas *AI*, combinando-as com os conhecimentos já adquiridos, dando, assim, significado às remissões.

Um segundo *frame* – "escola" - configura-se num cenário de estudo, quando o autor do texto introduz *meu primeiro dia de aula* (linha 10), passando a abordar o quadro emocional dele, gerado por toda essa expectativa, quadro ampliado ao citar a ansiedade para conhecer os *novos amigos de curso* (linha 11) e *meus professores* (linha 12), ou seja, *a nova escola* (linha 13).

As *AI* percorrem, assim, a materialidade o texto, dando pistas ao leitor, a todo tempo, de que o tema retomado é uma viagem de estudos fora do Brasil. Podemos ativar essas ligações semânticas numa interpretação motivada por estratégias cognitivas, sejam pelo conhecimento de mundo que temos sobre "viagem" e, igualmente, sobre "escola". Esses *frames* confirmam que o processo da compreensão não é só buscar informação do texto, mas implica construir sentidos.

ÂNCORA	**ANÁFORAS INDIRETAS**	
	FRAME "VIAGEM"	*FRAME* "ESCOLA"
estudar fora do Brasil (linha 1)	*uma bolsa de estudos em Los Angeles* (linha 4) *o passaporte* (linha 6) *minha viagem para os EUA com dois acompanhantes* (linha 7)	*meu primeiro dia de aula* (linha 10) *novos amigos de curso* (linha 11) *meus professores* (linha 13) *a nova escola* (linha 13)

5. Algumas considerações finais

A partir da análise do quadro das anáforas indiretas, notamos, inegavelmente, que, no processamento textual, os interactantes movimentam conhecimentos prévios acumulados, enriquecendo e favorecendo a construção de sentidos.

Tentamos mostrar que outra concepção de referência é tomada, já que o texto é visto como evento e o referente como objeto do discurso, e que a referenciação é vista como um ato remissivo, um ato de memória pelo qual se estabelece o sentido do texto.

Nesse rumo, a apreciação dos textos revelou-nos que por conhecermos o enredo narrativo proposto para a produção escrita dos textos, as experiências e vivências narradas, de forma interativa, as relações de sentido eram estabelecidas sem nenhuma dificuldade, visto que os elementos discursivos eram ativados ou reativados por meio de elementos que se ancoravam em algum tipo de informação inferível no texto.

A partir desse exame, procuramos demonstrar que os sentidos do texto se constroem a partir de conhecimentos partilhados que, ao serem relacionados, mesmo indiretamente, com o que é anunciado estabelece-se a ideia, a significação.

Ao focarmos nosso estudo na anáfora indireta, concluímos que os produtores dos textos fazem uso de estratégias referenciais de associação, sem referente explícito, levando o leitor/ouvinte a se esforçar para estabelecer a continuidade referencial no texto e para isso utiliza-se da ativação mental de elementos novos e não de uma reativação de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referenciação implícita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In: FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes (org.). *Produção de sentido: estudos transdisciplinares.* São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003.

_____. Anáfora indireta: o barco e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais***.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. (Orgs.). *Referenciação.* São Paulo: Contexto, 2003.

SCHWARZ-FRIESEL, Monika. Indirect anaphora in text. In: ___; CONSTEN, Manfred; KNESS, Mareile. *Anaphors in text: cognitive, formal and applied approaches to anaphoric reference*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e (Org.) de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Van DIJK, Tuen Adrianus. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2004.

A CRIAÇÃO LEXICAL NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: O QUE NOS MOSTRA O *MANUAL DE DESCULPAS ESFARRAPADAS*

Solange Maria Moreira de Campos
solangemoreira@terra.com.br

> ***A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.*** **(Graciliano Ramos)**

No mundo em que vivemos, moldado pelas transformações, a linguagem perpassa as atividades individuais e coletivas do ser humano. Nesse mundo em movimento, os estudos que se relacionam à linguagem merecem um lugar privilegiado, especialmente aqueles que se voltam para as criações de palavras.

O léxico[1] é parte viva da língua e constitui um universo tão imprevisto e, por vezes, indefinido, que nem sempre se torna possível prever, com exatidão, o momento da criação de uma palavra ou mesmo quando esta entrará em desuso. Significa dizer, portanto, que o acervo lexical de toda e qualquer língua viva, em face dessa dinamicidade, está constantemente se renovando. À luz do pensamento de Ferraz (2006, p. 219),

> Uma das características universais mais marcantes das línguas naturais é a mudança. Dada a dinamicidade da linguagem humana, podemos verificar o fenômeno da mudança se manifestando em todos os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático), mas de forma mais evidente no nível lexical. [...] À medida que ocorrem mudanças sociais, a língua se adapta a essas mudanças e produz novas unidades léxicas. Um dos recursos de que se utilizam as línguas para a sua continuidade é a inovação lexical. A língua que não se atualiza acompanhando a atualização da sociedade corre o risco de desaparecer

[1] Em relação aos conceitos teóricos básicos da Lexicologia, seguimos a orientação de Biderman (1996, p. 33): "O léxico é constituído por todos os elementos lexicais da língua: os *lexemas de valor lexical* (as palavras plenas) e os *lexemas de valor gramatical* (as palavras gramaticais, vocábulos-morfema), que alguns linguistas chamam de gramemas".

> por estagnação. [...] A criação de palavras novas e a reutilização de palavras já existentes a partir de novos significados constituem um processo geral de desenvolvimento do léxico de uma língua.

Segundo Alves (2004, p. 5), o surgimento de novos itens lexicais, ou seja, o processo de elaboração de novas unidades léxicas é denominado de *neologia*, sendo o *neologismo* o seu produto. Ainda segundo a estudiosa, quando se cria um neologismo não se perpetra nenhuma situação de violação do sistema linguístico, mas, ao contrário, faz-se uso de suas estruturas para construir a nova unidade.

Um dos propósitos deste estudo, em que o foco é a Estilística Léxica – a do efeito causado pela palavra – envolve a análise da expressividade lexical, com vistas a demonstrar a função lúdica dos neologismos no *Manual de desculpas esfarrapadas*, um livro de crônicas, mais especificamente de "casos de humor", escrito por Leo Cunha, cujo destinatário, a princípio, é o leitor jovem. Nessa obra de ficção, torna-se possível estabelecer um eixo entre a Lexicologia e a Estilística, quando pretendemos demonstrar de que maneira este escritor mineiro aproveita as virtualidades do sistema para exercitar a criatividade lexical. Também podemos enfatizar a importância dos neologismos, ou seja, das novas criações de palavras com objetivo estilístico.

O arcabouço teórico deste estudo se ancora, fundamentalmente, nos estudos de Guilbert (1975) sobre a criatividade lexical, no que diz respeito à criação neológica estilística, presente na linguagem literária e que não tem guarida nos dicionários, mas faz com que autores produzam textos extremamente expressivos; nas contribuições de Ferraz (2006) acerca da inovação lexical e a dimensão social da língua e nos pressupostos estabelecidos por Monteiro (1991), ao destacar a estilística e a expressividade na língua portuguesa.

1. *A estilística léxica: uma questão de expressividade*

Nas produções em que o fenômeno pesquisado é o neologismo, a nova combinação de elementos lexicais se transforma numa realização conjunta de autor e leitor, pois provoca um constante jogo de sedução, expressividade, perplexidade e, ao mesmo tempo, estranhamento. O léxico, território onde os neologismos se instalam, o-

portuniza a criação de novas designações, que podem ser de ordem social, comercial ou estilística. Ao produzir suas histórias ou poemas, o escritor deixa entrever, implícita ou explicitamente, uma intenção, ou seja, um desejo de impressionar o destinatário. Assim, faz uso do material linguístico de que dispõe para produzir textos de acordo com uma situação de enunciação, com vistas a atingir determinado público leitor.

Um dos objetivos da Estilística é analisar essa escolha e demonstrar de que forma o autor consegue com ela os efeitos estéticos imprescindíveis à obra, para transformá-la num produto de qualidade. Nesse sentido, provavelmente a pretendida intencionalidade vai definir, marcar ou mesmo caracterizar o estilo de um autor. Segundo Monteiro (1991, p. 9), "um dos mais sérios obstáculos à delimitação do campo de estudos da estilística é exatamente o da diversidade de acepções que o termo *estilo* apresenta". Por não se esgotarem os seus significados possíveis, a teórica propõe o seguinte conceito, que norteará nossas reflexões neste trabalho: estilo é a "qualidade de linguagem peculiar ao escritor, que comunica emoções ou pensamentos" (MONTEIRO, 1991, p. 9; *apud* MURRAY, 1949, p. 65).

Este trabalho discute, além das escolhas lexicais experienciadas pelo autor do *Manual de desculpas esfarrapadas*, chama a atenção para a sua maneira própria de escrever, suas pretensas intenções, sua tentativa de se desviar da linguagem comum e imprimir certa marca pessoal, seu modo peculiar de exprimir ou mesmo comunicar "emoções ou pensamentos", como indica Monteiro (1991, p. 9), momento no qual a língua se transforma em grande aliada do escritor no seu propósito criador, tanto no nível da palavra, como no da frase ou no da enunciação. Mas é no nível lexical que as criações mais nos interessam, pois sabemos que os processos de formação de novas palavras não só enriquecem o léxico como também facultam à nova unidade um valor expressivo.

No *Manual de desculpas esfarrapadas* propomos, portanto, não só um estudo da expressividade, por meio do léxico possível, cujas invenções se baseiam nas regras morfológicas da língua, mas também das formações neológicas, a partir de uma abordagem das

normas neolúdicas[2], consideradas neste trabalho como um conjunto de regras ou critérios para a análise dos processos de criação de alguns dos novos lexemas na obra, assim estabelecidos: a) criações inusitadas (o autor sai da norma para ser o criador de um co-sistema morfológico); b) uso do grafismo ou de recurso imagético (desconstrução do signo no discurso); c) malabarismos lexicais (experimentos de toda ordem); d) construções irônicas (um dizer desdizendo, com ênfase na ambiguidade e na incongruência, criando-se, muitas vezes, o trocadilho); e) metaludismo (metalinguagem com função lúdica); f) criações onomatopaicas (relação, ainda que imprecisa, entre a unidade léxica criada e certos ruídos ou gritos); g) neo-humor (novas unidades lexicais com a intenção de provocar o riso).

2. A criação neológica estilística

Considerando como neologismo[3] aquela unidade lexical que é sentida como nova na comunidade linguística, a literatura é um dos universos de manifestação discursiva em que a presença de neologismos tem sido frequente. No *Manual de desculpas esfarrapadas*, uma obra ficcional contemporânea, é possível encontrar formações neológicas e demonstrar como o trânsito dos novos itens lexicais encontrados na tessitura textual comprova uma das principais contribuições dos neologismos para a literatura infantojuvenil: dar dinamismo ao texto por seu caráter lúdico e bem humorado.

O estudo de neologia pode dividir-se em dois campos: neologia na língua e neologia na literatura. Apesar de, nos dois casos, haver um objetivo comum – sucesso na comunicação –, há diferentes

[2] As normas neolúdicas devem ser entendidas, nesse estudo, como um fenômeno linguístico no qual o que chama a atenção não é o processo de formação de palavras, de criação em si, mas a expressividade e o modo como o autor "brinca" com os signos. As artimanhas de que faz uso para criar novas unidades lexicais possibilitam realçar a relevância da mutabilidade linguística e da renovação lexical e compreender a importância da Estilística Léxica para que se possa fazer a distinção entre a expressividade obtida com neologismos conceptuais e neologismos formais.

[3] Este estudo se apropria do conceito de neologismo formulado por Boulanger (1979), tomando-o como aquela unidade lexical de criação recente, uma nova acepção de uma palavra já existente, ou ainda uma palavra recentemente empregada de um sistema linguístico estrangeiro e aceito numa língua.

abordagens para ambos. Os neologismos utilizados na língua, se empregados em diversos contextos de comunicação e se bem aceitos pelos seus usuários, podem ser dicionarizados. Já os itens lexicais criados para um conto, um romance ou para um poema ficam presos a esse contexto e, diferentemente dos neologismos empregados em contextos de comunicação comuns, têm um valor de momento e estilístico.

Na literatura, os neologismos têm um papel e exercem uma função importante. Eles causam surpresa e estranhamento no leitor e resultam em expressividade. Essa expressividade só é alcançada pela nova unidade lexical quando combinada com outras palavras no nível da frase. O contexto é que determinará se o neologismo tem ou não valor para aquela obra. Esse contexto pode ser a frase, o capítulo ou o texto na sua totalidade.

Relendo uma das crônicas do *Manual de desculpas esfarrapadas*, "Cinco hipóteses sobre a deficiência áurea" (49), transcrevemos a seguinte passagem, construída pela voz do narrador: "Garçom, desce uma <douradinha>!" O neologismo <douradinha> pode ser visto, a priori, como resultado da pura inventividade do escritor, revela seu conhecimento linguístico, ao mesmo tempo em que a palavra criada decorre de sua inspiração literária. A criação desse novo item lexical, no âmbito do discurso literário, justifica-se, também, pela capacidade que a nova palavra tem de dinamizar o tecido poético, onde sobressai ludicamente a carga de humor provocada pela referência à cerveja. Torna-se importante reafirmar, então, que o texto literário apresenta-se como *corpus* ideal para que se vivencie a língua materna em todas as suas possibilidades, estabelecendo uma relação de empatia que redunda em conhecimento, ludicidade e prazer. É preciso ainda considerar que os recursos expressivos da língua, ao transitarem esteticamente no cenário textual, em seus vários planos - fonológico, morfossintático e léxico-semântico -, dão forma à linguagem literária, resgatando o jogo verbal no que tange não só à correção e à adequação, mas à inventiva linguística.

Nesse *Manual*, uma coletânea de crônicas, a palavra criada é bailarina, natural, desliza sobre a tessitura textual executando malabarismos de toda ordem: sintáticos e semânticos. Trata-se de uma mistura saudável de recursos, que transforma a língua em um grande

móbile e, longe de empobrecê-la ou descaracterizá-la, essa manipulação linguística lhe dá feição nova, ressaltando seu potencial expressivo, numa conjugação equilibrada artesanalmente cujo objetivo é encaixar, como num quebra-cabeça, fenômenos linguísticos aparentemente diversos.

Podemos dizer, nesse caso, que os novos itens lexicais encontrados ocorrem por formação esporádica e não por formação institucionalizada. Segundo Rocha (*apud* Bauer 1999, p. 81),

> Uma formação esporádica pode ser definida como uma palavra complexa nova, criada pelo falante/[escritor], sob o impulso do momento, para satisfazer alguma necessidade imediata. (...) Uma formação esporádica deixa de ser considerada como tal, ou seja, passa a ser uma formação institucionalizada, a partir do momento em que o item se torna familiar, isto é, conhecido de uma comunidade linguística.

Vamos exemplificar o que foi dito: na crônica "A carona" (54), o narrador, por meio de um relato impressionista em primeira pessoa, conta de um personagem que havia dado carona para uma moça moradora do seu bairro, cuja fama era de safada, e agora estava na maior encrenca porque a esposa queria se separar dele. Este personagem, um motorista de táxi, afirma para seu interlocutor que não havia acontecido nada entre os dois. A voz narrativa, em tom irônico, assim se manifesta: "Oferecer a carona já foi ceder à tentação. Tudo o mais não importa. Era isso o que aquela lágrima dizia. Não houve o ato, de fato. Nem mesmo um 'coitus interruptus'. Um coito interdito, talvez, um *coitado*, uma *coitada*" (p. 58, grifo nosso). Os itens lexicais <coitado> e <coitada>, na acepção com que foram empregados, constituem uma formação esporádica, porque não foram institucionalizados, isto é, trata-se de palavras inventadas para compor o cenário da ação perpetrada pelo personagem. Perdem o sentido dicionarizado de referência ao indivíduo desgraçado, infeliz, mísero, para figurar no tecido textual com um novo sentido, o daquele que provavelmente praticou o coito, o <coitado>, ou ainda o do ato consumado em si, a <coitada>. Essas novas palavras, por sua expressividade, estão aqui sendo estudadas por fazerem parte do acervo estilístico do autor, Leo Cunha.

Guilbert (1975, p. 40-44) define dois tipos diferenciados de criações lexicais: neologia denominativa e neologia estilística. Para o teórico, o primeiro tipo encerra a necessidade de se inovar no plano

da língua e não especificamente se volta para o seu aspecto estético. Nasce da necessidade de nomear objetos, visa à adequação entre o nome e objeto ou conceito. Nessas criações, sobressaem os formantes, normalmente greco-latinos, já conhecidos, e os estrangeirismos.

O segundo tipo de criação lexical apontado por Guilbert (1975), a neologia estilística, torna-se mais significativo neste estudo, pois se baseia na expressividade da própria palavra ou frase. Trata-se de uma lexia virtual e, portanto, mais difícil de fazer parte do léxico da língua. Exemplos desse processo de renovação das expressões são citados a seguir:

> Vimos comunicar que no próximo dia 15 instalaremos em todas as cabeças o <detector de vazamento de ideias cretinas>, da marca CRET-2X... (73)

> A camiseta – *t-shirt*, pros <íntimos dos moicanos> – é superficial por natureza... (79)

> É um típico caso de <lobo em camisa de cordeiro>. (80)

Nessa coletânea de crônicas, dentre outras marcas, o ludismo verbal responde pelo prazer maior do ato de ler. A palavra, manipulada com a carga intencional pretendida pelo autor, gera as variações infinitas do jogo verbal que encanta e seduz. Os exemplos de neologismos apresentados aqui encontram guarida no critério de exclusão lexicográfica e estão fundamentados em três obras brasileiras de referência: *Dicionário Aurélio século XXI: o dicionário de língua portuguesa* (1999), *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2001) e *Michaelis Moderno Dicionário da língua portuguesa* (1998).

Na investigação dos neologismos presentes no *Manual de desculpas esfarrapadas*, objeto do nosso estudo, destacam-se alguns processos mais produtivos de formação de palavras, além de outros, categorizados nos pressupostas da norma neolúdica.

3. Processos mais comuns de formação de palavras

Nessa abordagem serão demonstrados os processos de invenção baseados nas regras morfológicas da língua.

3.1. Neologismos formados por composição

Segundo Infante (1997, p. 118), o processo de composição é caracterizado pela "aproximação de palavras simples ou de radicais eruditos". Este processo pode ocorrer de duas formas: por aglutinação ou por justaposição.

3.1.1. Composição por aglutinação

Infante (1997, p. 118) apregoa que, se um dos elementos formadores "sofre alterações na sua configuração sonora, ocorre composição por aglutinação". Com a aglutinação do morfema lexical, a palavra resultante passa a apresentar um aspecto semântico distinto, produzindo um novo significado na estrutura textual.

> O jeito era inventar ali mesmo uma história <praquele> sapo. (30)

3.1.2. Composição por justaposição

Nesse tipo de composição, os morfemas lexicais não perdem sua integridade sonora, pois são colocados lado a lado. As relações entre tais morfemas podem ser classificadas de diversas maneiras. De acordo com Sandmann (1992, p. 40), há uma relação de caráter subordinativo, pois nos compostos, as palavras apresentam sempre um elemento que é o núcleo (determinado/determinativo) e um elemento especificador (determinante/subordinativo). Dessa maneira, os compostos podem ser formados na ordem determinado/determinante.

> Que tal uma<laranja docinha do céu?> (47)

> Ali é que estava a sua <dúvida anfíbia>, infame e infeliz: os dois sapos são um só? (27)

3.2. Neologismos formados por derivação

De acordo com Infante (1997, p. 91) "a derivação consiste basicamente na modificação de determinada palavra primitiva por meio do acréscimo de afixos". Por essa razão, o processo de derivação é bastante fecundo, pois a partir de uma base simples, o falante/escritor pode acrescentar novos afixos, fazendo surgir novas palavras de estruturas complexas. A compreensão se realiza a partir do conhecimento de mundo e da contextualização do neologismo na obra, pois o leitor precisa apreender o valor semântico atribuído ao novo vocábulo A composição por derivação acontece por prefixação, por sufixação e por prefixação e sufixação:

> O leitor pode achar que é <piração>. (90)

> ... eu pinguei no olho um <supercolírio> e fiquei com a vista embaçada durante seis anos. (26)

3.3. Formação sintagmática

À luz das concepções de Ferraz (2006, p. 229),

> A formação sintagmática é produzida por uma sequência lexical, cuja união dos membros é de natureza sintática e semântica, de forma a constituírem, com certo grau de fixidez, uma única unidade lexical. Por se achar em fase de lexicalização, a formação sintagmática geralmente não é apresentada com hífen, e a ordem dos elementos constituintes é sempre a mesma: determinado seguido de determinante.

Tal formação tem caráter denominativo e exemplifica sintagmas de natureza nominal:

> ... e sim na cantina, comendo biscoito de queijo com <refri de máquina>. (49)

> ... na hora de inventar as <desculpas mais caraduras do mundo>. (25)

3.4. Neologismos semânticos

Os neologismos semânticos decorrem da mudança do conjunto de semas referentes a uma unidade lexical já existente, em virtude da inclusão de um novo conceito para essa unidade lexical. Diferentemente do que acontece nos outros tipos, na neologia semântica não

ocorre modificação da forma da unidade lexical já existente. Acrescenta-se apenas um novo significado a um significante que preexiste no sistema.

Quando o conjunto de semas de uma lexia é ampliado, há polissemia. O novo significado pode ter um sentido figurado e é esse que muitos autores exploram em suas obras literárias. Semelhante aos demais, o neologismo semântico pode ser empregado na língua ou na literatura, tendo, nesse último caso, um valor momentâneo e estilístico.

Vejamos os exemplos:

> Eu, que dou aula há alguns anos, já ouvi as <histórias mais cabeludas>, contadas com a <cara mais lavada> do mundo. (23)
>
> Talvez reparar um pouco nas curvas do queixo e do nariz, <quicar os olhos> sobre os seios dela, perceber reflexos da luz nos cabelos louros, ou morenos, não importa. (58)

4. A norma neolúdica

Passamos a exemplificar os processos mais produtivos de criação de alguns dos novos lexemas no *Manual de desculpas esfarrapadas*, sob a perspectiva das normas neolúdicas.

4.1. Malabarismos lexicais

Nesse caso, observamos experimentos de toda ordem, que transformam o texto num laboratório peculiar, como, por exemplo, na crônica "Linda de morrer" (75). Nela, há um embate bem humorado entre pai e filho, um tentando ensinar ao outro a pronúncia correta do termo "empreendedorismo":

> – Calma, filho. Você só fala de critérios, métodos, <empredorismo>... não sei nem falar esse troço.
>
> – Empreendedorismo, pai. [...]
>
> É claro eu ainda não tinha conhecimento de...
>
> – <Perdedorismo...>
>
> – <Predadorismo...>" (75-77)

4.2. Metaludismo

Os novos itens léxicos apresentam marcações metalinguísticas com função lúdica, realçada por marcadores irônicos.

> – <Melancia> é o quarto estado físico da água.
>
> Ela deu uma risada larga, nada como um namorado que faz a gente rir.
>
> – <Chuchu> é o quinto – ele emendou. (45)
>
> Quase no final da adolescência, tive a ideia de montar uma banda de rock chamada <Giárdia Lamblia e seus Vacúolos Contráteis>. Maravilha: eu tinha descoberto finalmente a utilidade das aulas de ciências. (17)

4.3. Neo-humor

As novas unidades lexicais são criadas com a intenção de provocar o riso, instaurando o território propício para dar guarida ao humor.

> Mas meu pai insistiu, veio com uma história de divisão de responsabilidades, não basta ser filho, tem que participar, todo aquele <papo gelol>... (20)
>
> A Sofia, minha filha de dois anos e meio, quis saber se o sapo que não lava o pé é aquele mesmo que não tem rabinho nem orelha. [...] Minhas única saída foi descobrir a verdadeira história por trás daquela <saparia musical>. (27)

4.4. Construções irônicas

Nas construções irônicas, o que chama a atenção é a ambiguidade, a incongruência, o trocadilho.

> Foi então que, entre goles de refri sem gás, cada um dos professores (um deles era eu) deu sua opinião sobre a medalha de ouro [das olimpíadas de Sidney] não veio. Ou, para ser mais acadêmico, cada um formulou uma hipótese sobre nossa <deficiência áurea>. (49)
>
> Então quer dizer que a madame podia contratar oito serviçais pra se engalfinharem e não podia comprar um livro, um mísero livro, <coitadinho>, que nunca brigou com ninguém? (68)

O que denominamos de "norma neolúdica" constitui, neste estudo, um fenômeno linguístico que não se distancia dos processos de

formação de palavras já existentes. Porém, o que chama a atenção, conforme já dissemos anteriormente, não é a criação de palavras em si, mas a expressividade e o modo como o autor "brinca" com os signos.

5. Considerações finais

Como foi demonstrado, alguns processos de formação de novos itens lexicais contribuíram para a inovação léxica no *Manual de desculpas esfarrapadas*, comprovando-se que, de fato, os neologismos exercem grande papel ao ampliar a criação neológica numa obra literária de ficção. As palavras, por sua vez, transformam-se em peças que possibilitam essa ludicidade, conduzindo os leitores à participação na brincadeira. O jogo de palavras instiga a inteligência, mostrando as infinitas possibilidades do vir a ser linguístico. A expressividade contida nos neologismos é alcançada pela novidade e pelo estranhamento das construções. O leitor surpreende-se com a ousadia das criações.

A obra literária constitui, pois, uma importante fonte propagadora e mantenedora de neologismos. O escritor talentoso, que conhece o universo e a mundividência juvenil, como também o sistema linguístico, expressa-se através de todos os meios que a língua oferece, valendo-se dos neologismos lexicais para gerar expressividade e dinamismo no texto, de forma a transformá-lo em algo sedutor e prazeroso para o leitor. Nesse sentido, é preciso reconhecer o enriquecimento linguístico e a revitalização do sistema, em decorrência da criação lexical, que se realiza funcional e esteticamente. Um ponto de interseção entre língua portuguesa e literatura se apresenta então na análise metalinguística dos processos de formação de palavras novas presentes no *Manual de desculpas esfarrapadas*, prova inequívoca do manejo habilidoso com que Leo Cunha trabalha a língua para produzir literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo:* Criação lexical. São Paulo: Ática, série Princípios, 2004.

BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991. Série Princípios.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Léxico e vocabulário fundamental*. São Paulo: Alfa, 1996.

_____. *Teoria linguística*. Teoria lexical e linguística computacional. São Paulo: Martins Fontes: 2001.

BOULANGER, Jean-Claude. *Néologie et terminologie.* Néologie en marche. Montreal: Éditeur officiel du Québec, 1979. v.4.

CUNHA, Leo. *Manual de desculpas esfarrapadas* – casos de humor. São Paulo: FTD, 2004.

FERRAZ, Aderlande P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida Costa de (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG-FALE, 2006.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo Aurélio século XXI*: o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1999.

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

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos.* São Paulo: Scipione, 1997.

MICHAELIS. *Dicionário Michaelis da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: DTS Software Brasil Ltda., versão eletrônica, 1998.

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

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

SANDMANN, Antônio José. *Morfologia lexical.* São Paulo: Contexto, 1992. Coleção Repensando a Língua Portuguesa.

A DESPALATALIZAÇÃO DE /ň/, NA ZONA URBANA DE RIO BRANCO (AC)

Lindinalva Messias do N. Chaves (UFAC)
lindinalvamessias@yahoo.com.br
Francisca Eleni Silva de Melo (UFAC)
eleni-melo@uol.com.br

1. Introdução

Neste trabalho, pretendemos apresentar os resultados de um estudo sobre o processo de despalatalização do fonema /ň/, realizado sob o enfoque da Sociolinguística Variacionista Laboviana, em produções de moradores de seis bairros da zona urbana de Rio Branco. Nosso objetivo é aprofundar as pesquisas já iniciadas no âmbito do Centro de Estudos dos Discursos do Acre (CED-Ac), e, principalmente, fornecer mais elementos para a descrição das variantes que ocorrem nesse processo quando se trata de uma modalidade de fala acreana.

As análises com enfoque da Sociolinguística Quantitativa servem-se, em geral, do Pacote de Programas VARBRUL, no nosso caso a versão de 2001. Esse programa gera, após a codificação dos dados, frequências absolutas e relativas de ocorrência da variável para cada grupo dos fatores selecionados. O primeiro grupo de fatores é, obrigatoriamente, o grupo da variável dependente, ou seja, o fenômeno a ser observado; no caso desta pesquisa, a permanência ou ausência do caráter palatal de /ň/ nas produções de 72 informantes de Rio Branco. Os outros grupos, os que se referem às variáveis independentes, envolvem fatores linguísticos e extralinguísticos, ficando estes últimos como objeto para apresentações posteriores. Os primeiros englobam, neste exame, os segmentos antecedentes e subsequentes ao fonema em questão, a classe das palavras e a tonicidade da sílaba em que ele se encontra. Cabe salientar que o *corpus* trabalhado contém, por um lado, 1.730 palavras com realizações de /ň/, presentes em respostas a um Questionário Fonético-Lexical (QFL), elabo-

rado especificamente para se obter produções desse fonema; e, por outro lado, 152 realizações do mesmo fonema, desta feita constantes em narrativas dos informantes visto que, na narrativa, segundo Tarallo (1999, p. 23), o entrevistado deixa de se preocupar em como dizer e passa a pensar no que dizer, favorecendo a naturalidade em sua fala.

Relacionadas aos fatores linguísticos, as duas hipóteses a seguir elencadas serão perseguidas na análise dos dados:

> 1 – para os dois primeiros grupos de fatores, *segmentos fonéticos antecedente e subsequente*, os fenômenos de variação deverão ocorrer, retomando pressupostos de Soares (2002, p. 42), em virtude da contiguidade de segmentos semelhantes do ponto de vista fonético.
>
> 2 – para o terceiro grupo, *tonicidade da sílaba*, espera-se que a variante [ň], que exige maior força articulatória, esteja vinculada ao contexto tônico; em sentido contrário, espera-se que as outras variantes, mais relaxadas, ocorram nas posições átonas.

Para o quarto grupo, *classe de palavras*, serão consideradas as categorias verbos, adjetivos e substantivos, não se aventando hipóteses específicas.

2. O que é despalatalização

Tradicionalmente as consoantes são classificadas de acordo com quatro critérios, levando-se em conta: a) *modo de articulação*; b) *zona de articulação*; c) *papel das pregas vocais*; d) *papel das cavidades bucal e nasal*. Classificar os fonemas em português, num primeiro momento, até pode parecer uma tarefa simples, contudo, a diversidade de nomenclaturas e a imprecisão com que esses termos são usados dificultam sobremaneira tal tarefa. De modo geral, o fonema /ň/ é classificado como nasal palatal sonoro.

O que caracteriza um fonema palatal é o lugar de articulação, sendo o articulador ativo a parte média da língua e o articulador passivo a parte final do palato duro (fonema de articulação primária).

Cagliari (1974, p. 161) refere-se à despalatalização como uma etapa da evolução do som palatal e afirma que o fenômeno se dá por meio do enfraquecimento do contato linguopalatal. Bergo (1986, p. 70) define o termo como um "fenômeno fonético de caráter individual ou regional que consiste em trocar-se um fonema palatal por um alveolar ou linguodental em consequência de não se apoiar devidamente a língua na abóbada palatina ao proferir aquele som".

Na verdade, a definição de Bergo é restritiva, pois o fenômeno linguístico em questão tem maior alcance, implicando também o que é denominado na literatura específica de "iotização", e, ainda, a ocorrência do zero fonético, ou seja, o apagamento completo da consoante. Mattoso Câmara (1977, p. 149) descreve a iotização (fenômeno decorrente da despalatalização) como a mudança "de uma vogal ou consoante para a vogal anterior alta /i/ ou para a semivogal correspondente ou iode". Para o autor, a despalatalização e consequente iotização pode ter recebido influência do português crioulo, uma vez que "nos falares crioulos portugueses há a iotização das consoantes molhadas /li/ e /ni/; ex.: mulher > /muyé/, *Nhonhô* > *Ioiô*".

Aragão (1992, p. 4) acrescenta que fenômenos linguísticos como a despalatalização são mudanças que ocorrem obedecendo à "necessidade de rapidez e facilidade de articulação aliada ao relaxamento na articulação, ao descompromisso com o falar 'correto' e à falta de conhecimentos básicos da língua".

Aguilera (1999, p. 158) trata desse processo, apresentando o parecer de pesquisadores como Nascentes (1953), Penha (1972), Mattoso Câmara (1979 e 1981), Elia (1979), Jota (1981) e Melo (1981). A autora constata não haver consenso quanto à nomeação do processo, pois enquanto alguns autores o consideram uma despalatalização, outros o conceituam como uma iotização. Para ela, o que ocorre é uma iotização ou uma semivocalização (e não uma vocalização, pois o iode é uma semivogal), descartando a possibilidade de uma despalatalização, pois o iode é palatal também. No decorrer de seu estudo, Aguilera afirma que esse processo é "um traço predominante na fala rural ou inculta que se expande por todas as regiões brasileiras como se pode documentar pelos atlas já publicados".

Finalizando, uma explicação de cunho fonético tem sido, em paralelo com as explicações e teorias apresentadas acima, utilizada para explicar as causas dos fenômenos: trata-se de um "afrouxamento" de articulação, o que na fonética é classicamente denominado "lei do menor esforço", ou seja, uma articulação é substituída por outra que exige menos dos órgãos fonadores envolvidos. Simões (2006, p. 72) define a lei do menor esforço como "o favorecimento da simplificação articulação" e Messias (1999, p. 72, 2007, p. 9) aborda o assunto como "estratégias para facilitar a tarefa da articulação".

3. Metodologia

No total, entrevistamos 72 pessoas, 36 homens e 36 mulheres. Para a composição da amostra, levamos em conta, conforme anunciado na Introdução, elementos linguísticos, ou seja, o contexto fonético precedente, o contexto fonético subsequente, a tonicidade da sílaba e a classe das palavras em que o fonema se encontrava.

Para calcular o número total das palavras pertencentes ao *corpus*, deve-se multiplicar o número de perguntas do questionário, 58, pelo número de informantes, 72, o que dá um total de 1.800 produções. Entretanto, algumas perguntas não foram respondidas com a palavra esperada, reduzindo-se o *corpus* para 1.730 produções de /ɲ/.

No que se refere à narrativa, foi dito ao entrevistado que ele deveria falar sobre o seu bairro, abordando itens como formação do local, saneamento básico, escolas, postos médicos etc. Contudo, observamos, durante a realização da pesquisa, que as ocorrências não seriam suficientes para um estudo satisfatório. A narrativa de um informante, por exemplo, contém 2.264 palavras, das quais apenas 23 apresentam os fonemas ora sob análise, o que representa pouco mais que 1% do total de vocábulos. Esse fato justifica a utilização do QFL em detrimento das narrativas. No entanto, as narrativas, embora com muito menor número de ocorrências, foram utilizadas como parâmetro de validação dos dados encontrados naquele questionário.

Quanto aos entraves da pesquisa, inicialmente constatou-se a dificuldade em encontrar informantes com perfil para preencher a faixa A (18-35 anos) com escolarização nível 1 (0-4ª série), pois, hoje em dia, dificilmente são encontradas pessoas jovens analfabetas ou com baixa escolarização. Similarmente, também foi difícil encontrar pessoas que se encaixassem na faixa C (a partir de 54 anos), com nível de escolaridade 3 (superior completo ou em andamento), uma vez que o acesso ao ensino superior só começou a crescer, no Estado do Acre, a partir das duas últimas décadas.

4. Influência de fatores linguísticos na realização de /ñ/

Para início da análise, foram contados os números de produções que continham as variantes do fonema /ñ/, resultando num total de 1.730. As variantes encontradas são: nasal palatal [ñ]; nasal palato-alveolar seguida de semivogal [ñy]; nasal alveolar seguida de semivogal [ny]; iotização [y]; apagamento [ø]. Exemplos de palavras constantes do corpus são: banha, sonho, dinheiro, com a ocorrência de [ñ]; manhoso, banheiro, manhã, com [ñy]; vergonha, fanho, sonhador, com [ny]; senhor, lenha, fronha, com [y]; focinho, ninho, carinhosa, com [ø].

Percebe-se que a variante [ñ], considerada de maior prestígio social, apresentou alto índice de ocorrências (824 realizações, 47.6% do total); vieram em seguida, o apagamento [ø] (380 realizações, 22% do total) e a iotização [y] (377 realizações, 21.8% do total). As variantes [ny] e [ñy] apresentaram um percentual menor (105 realizações, 6.1% do total, e 44 realizações, 2.5% do total, respectivamente). De modo geral, do total de 1730 realizações, 906 (52.4%) sofreram algum tipo de transformação e 824 (47.6%) continuaram com o caráter palatal.

As primeiras rodadas para a análise de /ñ/ revelaram a ocorrência de *knockouts*, de forma que as variantes foram restringidas a três, tendo-se amalgamado [ñ], com [ñy], representado agora por [ñ]; [y] com [ø], representado por [y].[1] Após os agrupamentos, o *corpus* ficou

[1] A variante [ny] não sofreu amalgamação.

composto por 1704 vocábulos e as rodadas foram realizadas com base nessas junções.

Houve três *knockouts* no grupo de fatores linguísticos do *contexto antecedente*, tornando-se necessária a retirada dos segmentos [o], [e], [a], visto que, diante desses fonemas vocálicos, não ocorreu nenhuma despalatalização ou outra alteração qualquer relativa à pronúncia de /ň/. Contudo, cabe destacar que essa reorganização dos dados não alterou os percentuais apresentados inicialmente.

Exemplos de palavras nesses casos, que fazem parte do *corpus*, são: *farinheira*, *senhor*, *fronha*, *banho*.

Os *contextos antecedentes* que favoreceram a produção de /ň/, são, por ordem de importância, os segmentos vocálicos [ẽ] (.622), [ũ] (.579), [ã] (.554) e [õ] (.499). Embora o peso relativo deste último contexto não tenha atingido a marca dos 500, ele está muito próximo a isso, não podendo, portanto, ser considerado desfavorável. Restou como único segmento desfavorável o [ĩ] com o peso relativo .415, devendo-se, entretanto, notar, que esse peso não é excessivamente baixo se comparado aos apresentados em outras variantes (por exemplo, .139 para a variante [ňy]. Isso significa que, de forma geral, a permanência de [ň] mantém certa homogeneidade entre os cinco segmentos vocálicos antecedentes.

Os contextos que favorecem o surgimento da variante [ňy] são, em ordem decrescente como os apresentados para a variante [ň], os seguintes: [ũ] (.953); [õ] (.829); [ã] (.679) e [ẽ] (.589). Apenas o [ĩ] apresenta um índice abaixo, (.139).

Por último, a variante [y] é favorecida pelo segmento vocálico [ĩ] com um peso bastante significativo (.652). Os segmentos [ã], [õ] e [ẽ] também são elementos positivos com os índices .460, .448 e .407, respectivamente. O contexto negativo é o [ũ] com índice probabilístico notadamente baixo (.058).

A partir desses dados, observa-se que o processo concernente às realizações aponta para um condicionamento devido ao ambiente vocálico antecedente, das seguintes formas:

- [ñ] está relacionado aos segmentos médio anterior, alto posterior,baixo, e médio posterior;

- [ny] está relacionado aos segmentos alto posterior, médio posterior, baixo, e médio anterior;

- [y] está relacionado aos segmentos alto anterior, baixo, médios posterior e anterior.

Fica clara a impossibilidade do agrupamento de todas as tendências em torno de um traço específico dos segmentos vocálicos que exercem a influência, a altura, a anterioridade ou posterioridade desses segmentos. A resultado semelhante chegou Soares (2002, p. 58) em seu estudo sobre o falar de Marabá (PA). No entanto, em relação aos dados acima apresentados, algumas constantes podem ser observadas:

- os segmentos vocálicos médios anterior e posterior, bem como o segmento vocálico baixo apresentam altos índices probabilísticos para todas as variantes. Disso poder-se-ia inferir que os condicionantes de tais variantes estão relacionados também a outros fatores;

- o segmento vocálico alto posterior apresenta altíssimo índice para a variante [ñy], bastante alto para a variante [ñ] e, por outro lado, baixíssimo índice para a variante [y], o que pode ser indício de que, efetivamente, este segmento serve de condicionante para a primeira e segunda variantes e atua negativamente em relação à terceira;

- o segmento vocálico alto anterior atua fortemente para o surgimento da variante [y] e também, embora com menos força, para a produção da variante palatal [ñ]. É inexpressivo quando se trata da variante [ny].

Quanto à relevância do contexto antecedente, os dados gerados pelo VARBRUL foram:

- [ñ], *significance* 0.000, *input* 0.501;

- [ny], *significance* 0.000, *input* 0.029;

- [y], *significance* 0.000, *input* 0.424.

O contexto antecedente se mostrou relevante para a aplicação da regra em relação às variantes [ñ], [ny], e [y], pois elas apresentaram

significância 0.000, importando dizer que este grupo de fatores linguísticos favorece a regra variável.

No tocante ao *contexto fonético subsequente*, têm-se como exemplos do *corpus* analisado as palavras *manha*, *sonhador*, *amanhã*, *manhosa*, *carinhoso*, *sonho*, *dinheiro*. Os dados obtidos indicam que a variante nasal palatal [ň] é favorecida pelos segmentos vocálicos baixos [a] átono final, [a] não final e [ã] com os pesos relativos respectivos .469, .568, .646; pelas médias posteriores alta e baixa, [o] (.565), [ó] – (.610), bem como pelo segmento vocálico alto posterior [u] (.447) e pelo ditongo (.448). Observe-se a proximidade desses números, repetindo a situação concernente a [ň] nos dados anteriores.

A variante [ny] também é favorecida, em primeiro lugar, pelos segmentos vocálicos baixos [a] átono final (.643), [a] (.727), [ã] (.507) e, em seguida, pelo segmento alto posterior [u], este com o maior índice probabilístico (.721). As vogais médias [o] e [ó], assim como o ditongo, exercem influência negativa.

No que se refere à terceira variante [y], os dados mudam um pouco. Desta feita, é o ditongo o elemento que favorece mais fortemente com um peso de .603, seguido pela vogal baixa [a] átona final (.521), pela alta posterior [u] (.514), pela média alta [o] (.491) e pela média baixa [ó] (.443). Favorecem menos fortemente as vogais baixas oral e nasal [a] (.384) e [ã] (.367).

Comparando estes dados aos de Soares (2002, p. 58-59), notam-se pontos coincidentes e divergentes. Entre os primeiros está a influência das vogais baixa e alta na realização de [ň]. Entre os segundos está a influência negativa, detectada por essa autora, das vogais médias anteriores e posteriores bem como do ditongo sobre a mesma variante.[2]

Agrupando os dados, como foi feito para o contexto antecedente na tabela anterior, são obtidos os seguintes elementos que resumem a situação da influência dos contextos subsequentes:

[2] Para os outros dados encontrados por Soares, ver sua dissertação de mestrado (2002, p. 58-59).

- [ň] relaciona-se aos segmentos vocálicos baixos [a] átono final, [a] não final, [ã], aos segmentos médios (alto e baixo) posteriores [o] e [ó], – ao segmento posterior alto [u] e ao ditongo;

- [ny] também se relaciona aos segmentos vocálicos baixos [a] átono final, [a] não final e [ã]; e, ainda, ao segmento alto posterior [u];

- [y] relaciona-se à vogal baixa [a] átona final, ao ditongo, à vogal alta posterior [u], às vogais médias altas posteriores [o] e [ó].

Todos esses elementos permitem os seguintes agrupamentos, que não levam, entretanto, como na tabela anterior, a uma visão clara de como as variantes atuam, isto é, que agrupamentos existiriam em função da natureza anterior, posterior e altura das vogais.

- as vogais baixas atuam fortemente com todas as variantes. Mesmo no caso da terceira variante, caso em que [a] e [ã] apresentam os menores índices, não podem ser descartados quando comparados aos demais índices relativos a esta variante;

- as vogais médias posteriores, tanto a alta quanto a baixa, atuam fortemente para o surgimento de [ň] e de [y]. São inexpressivas para a produção de [ny];

- a vogal alta posterior age com força nos três casos;

- por último, o ditongo atua significativamente na produção de [ň] e de [y] e de forma muito fraca para [ny].

Foram geradas pelo programa os seguintes dados relativos ao grupo de fatores subsequentes:

- [ň], *significance* 0.000, *input* 0.501;

- [ny], *significance* 0.000, *input* 0.042;

- [y], *significance* 0.000, *input* 0.437.

Assim como o contexto antecedente, o grupo dos segmentos subsequentes apresentou-se importante para a aplicação da regra variável em relação às três variantes [ň], [ny] e [y], já que os níveis de

significância gerados foram os mais positivos possíveis para as três variantes (0.000).

No que se refere à *tonicidade da sílaba* em que se encontra /ň/, apesentam-se os seguintes exemplos de vocábulos constantes do *corpus*: na sílaba tônica, *fanhoso*; na sílaba pretônica, *sonhador*; na postônica, *focinho*.

Na ausência de *knockouts*, não houve agrupamentos de categorias. A sílaba tônica é um fator favorável à preservação de [ň]; neste caso com o índice probabilístico .557. Entretanto, a realização iotizada também alcançou um índice bastante expressivo, .486, o que faz cair por terra a premissa de que haveria grande concentração para [ň], muito distanciada das articulações despalatalizadas.

A sílaba pretônica favorece a variante [ny] (.719), em seguida [ň], (.510) e [y] (.437).

A sílaba postônica, por sua vez, também favorece em primeiro lugar a variante [ny] (.658), em seguida, [y] (.514) e [ň], (.460).

De acordo com os dados estatísticos, o fator tonicidade exerceu a seguinte relevância quanto à aplicação da regra:

- [ň], *significance* 0.001, *input* 0.504;

- [ny], *significance* 0.000, *input* 0.047;

- [y], *significance* 0.299, *input* 0.436.

Os dados probabilísticos indicam que as variantes [ň] e [NY] são favorecidas pelo fator tonicidade, com *significance* 0.001 e 0.000, respectivamente. Por sua vez, não se pode afirmar que a tonicidade exerça influência para [y], uma vez que a significância foi bastante negativa (0.229).

No que concerne à *classe gramatical da palavra*, as variantes foram reunidas em três grupos, substantivo, verbo e adjetivo. Exem-

plos desses grupos, que fazem parte do *corpus* analisado, são, respectivamente, *vizinho*, *sonhar* e *fanhoso*.

Nota-se, em primeiro lugar, que os substantivos representam a maior quantidade do total de palavras (1.326 ocorrências). Relembre-se a explicação disso reside na estrutura do questionário, cujas perguntas favoreciam os substantivos como respostas. Em termos probabilísticos, verifica-se que os verbos e adjetivos possuem maior aplicabilidade da regra para a manutenção da palatal [ň], neste caso, com pesos relativos de .516 e .500, respectivamente. Para a variante [ny], os pesos mais significativos são referentes aos verbos (.687) e substantivos (.520). A variante [y] apresenta maior incidência para a aplicação da regra variável nas classes dos substantivos e dos adjetivos, ambos possuindo o mesmo peso relativo (.500).

O grau de *significance* apresentado pelo grupo classe de palavra foi: [ň] = 0.787, [ny]=0.286, [y]=0.936. Isso significa dizer que este grupo de fatores linguísticos, na análise binomial do VARBRUL, não se apresentou relevante para a aplicação da regra variável em relação a todas as variantes.

As narrativas, conforme já mencionado, apresentaram um número bastante reduzido de dados. Da junção de todas as produções resultaram 152 realizações do fonema /ň/, perfazendo um total de 232 ocorrências, o que em termos estatísticos é um número irrisório.

Apesar de não passar por tratamento estatístico, consideramos importante mencionar aspectos gerais a respeito do *corpus*, colhido por meio das narrativas. Para ilustrar algumas ocorrências, temos alguns exemplos: tenho [tẽyu]; minha [miňa], [mĩnya]; cozinha [kuzĩňya].

No total, foram 91 casos de apagamento do fonema, 29 de [y], 27 de [ň], 4 de [ňy].

5. Considerações finais

Este trabalho se restringiu à apresentação da influência de alguns fatores linguísticos na realização do fonema nasal palatal, na fala de informantes do município de Rio Branco (AC). Futuramente, deverá ser vista a influência dos fatores extralinguísticos e realizada a comparação com os resultados obtidos para a lateral palatal em estudo já realizado. Ainda, consta nos projetos do Centro de Estudos do Discursos do Acre (CED-AC) a proposta para o exame das atitudes linguísticas em relação às variantes das duas consoantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Um estudo geolinguístico da iotização no português brasileiro. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org**.).** *Português no Brasil*: estudos fonéticos e fonológicos. Londrina: UEL, 1999.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. A despalatalização e iotização no Atlas Linguístico da Paraíba. Rio de Janeiro, Niterói: *4º Encontro Nacional de Fonética e Fonologia*, 1992.

BERGO, Vitorio. *Pequeno dicionário brasileiro de gramática portuguesa.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CAGLIARI, Luís Carlos. *A palatalização em português*: uma investigação palatográfica. Dissertação de mestrado. São Paulo, Campinas: UNICAMP, 1974.

MATTOSO CÂMARA JR., Joaquim. *Dicionário de Linguística e Gramática.* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

MESSIAS, Lindinalva. *Les consonnes orales du portugais du Brésil.* Analyse segmentale et perceptive de la sonorité et de l'assimilation. Tese (doutorado). França, Strasbourg: Universidade Marc Bloch, 1999.

_____. Assimilação consonântica de ensurdecimento: teste de 3 fatores condicionantes na fala de 8 informantes do Acre. *Revista Letra Magna.* Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – ano 4, nº 06, 1º semestre 2007.

SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre a fala e a escrita.* São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, Eliane Pereira Machado. *Variações dos fonemas palatais lateral e nasal no falar de Marabá-PA.* Dissertação de mestrado. Belém: UFPA, 2002.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística.* 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

A DRAMATURGIA DE ARIOVALDO MATOS: DESVENDANDO SEU ESPÓLIO

Mabel Meira Mota (UFBA)
mabelmmota@gmail.com
Rosa Borges dos Santos (UFBA)
borgesrosa6@yahoo.com.br

1. Considerações iniciais

Ao longo de sua transmissão os textos sofrem interferências diversas que acabam por distanciar o leitor daquela que seria a última forma atestada pelo autor. A Crítica Textual, a partir de seus pressupostos teórico-metodológicos (*recensio, collatio, emendatio, constitutio textus*), tem se ocupado de recuperar este material tanto em termos físicos quanto ao seu conteúdo, colaborando para a recuperação, preservação e transmissão do patrimônio cultural escrito.

Neste trabalho, pretende-se apresentar a proposta de organização do espólio do escritor baiano Ariovaldo Magalhães Matos, com vistas, à recuperação de seus textos, recolha e guarda dos mesmos, para posterior edição. Desse modo, conjugando os esforços de duas áreas do conhecimento, a Crítica Textual e a Arquivística Literária, procurar-se-á desenvolver a discussão.

2. Recuperar, interpretar e editar: os "papéis" da filologia textual

De acordo com Meneses (1998, p.90), os processos de rememoração ocorrem num universo que é composto tanto de palavras quanto de coisas. Assim, tanto a materialidade, o suporte do texto, quanto seu teor, são fontes mediadoras da memória, que permitem "expressar o passado de forma profunda e sensorialmente convincente" (MENESES, 1998, p.90). A Filologia Textual/ Crítica Textual, ao recuperar do olvido tais fontes, tem se responsabilizado por "fixar, reconstruir, criticar etc., os textos transmitidos" (CANO AGUILLAR, 2000, p. 4), trazendo a lume a memória presente nestes.

O conjunto reunido de testemunhos e fontes que fazem alusão a uma dada obra são lugares de memória por excelência. A inserção

do editor no estudo da tradição do texto se dá de maneira criteriosa, através de etapas operacionais que irão nortear a atividade filológica até a fixação do texto crítico e sua disponibilização para diversos fins. São elas: *recensio, collatio, emendatio, constitutio textus*. Dentre estas, destaca-se, no presente trabalho, a importância da recensão para subsequentes investigações acerca da transmissão do texto.

Ao dar início ao exercício do labor filológico, o editor lança-se, primeiramente, no estudo da tradição textual, "*tanto de la producción global de um autor como de cada obra em particular*" (PEREZ PRIEGO, 1997, p.42), dando conta das estratificações e flutuações do texto. Perez Priego (1997, p. 51-52) destaca que:

> La recensio comienza propriamente com la relación de los testemonios que nos han transmitido la obra. Entre ellos hay que tener em cuenta no solo los completos, sino también los fragmentários y los indirectos, es decir, los que han transmitido solo alguna parte incompleta de la obra o los que la regogem de maneira indirecta, a través de citas o traduciones [...] la relación debe ser lo más exaustiva y completa posible [...] De todos modos, la busca no puede hacerse interminable y, cuando se considere razonable, habrá que dar por válido El número de testimonios que hemos podido encontrar. De cada uno de ellos hay que ofrecer una amplia descripción bibliográfica.[1]

Para este autor, a *recensio* deve constar do conjunto de testemunhos de uma obra, incluindo a listagem de testemunhos perdidos e edições críticas precedentes, bem como de todos os materiais que façam alusão a estes.

A técnica da arquivística literária, no que tange à organização e catalogação sistemática do material que compõe o espólio de um autor, disponibiliza para o editor, fontes importantes para compreen-

[1] A *recensio* começa propriamente com a relação dos testemunhos que transmitiriam a obra. Entre eles deve-se ter em conta não somente os completos, bem como os fragmentados e os indiretos e decidir, aqueles que transmitiram somente uma parte incompleta da obra ou aqueles que a retomam de maneira indireta, através de citações ou traduções [...] a relação deve ser a mais exaustiva e completa possível [...] De todos os modos, a busca pode fazer-se interminável e, quando se considere razoável, haverá que dar por válido o número de testemunhos que haveríamos de encontrar. De cada um deles terá que oferecer uma ampla descrição bibliográfica.

são do processo de construção e transmissão de uma dada obra, dando respaldo ao estabelecimento do texto crítico.

3. "Arquivar a própria vida": aspectos dos acervos pessoais

Almuth Grésillon (2007, p.55) afirma que o manuscrito "antes de tornar-se objeto de conhecimento, é primeiramente um objeto cultural", que "testemunha o labor do escritor", bem como a sociedade em que foi plasmado.

A prática de arquivar textos literários remonta ao Iluminismo, momento em que o texto definitivo foi investido de garantias jurídicas, possibilitando a valorização dos manuscritos que lhe deram nascimento. No entanto, as relações entre os escritores e seus manuscritos são controversas, muitos foram os escritores que zelaram por seus textos, salvando-os "do tempo e do exílio", transformando-os em arquivos pessoais, a exemplo de Flaubert e Victor Hugo; e aqueles que não gostariam de mostrar aos leitores "a forma ultrapassada", deixando "à posteridade somente a imagem perfeita de si", concretizada no texto publicado, como Chateaubriand (GRÉSILLON, 2007, p. 123-124).

A organização e valorização de acervos privados surgiram, assim, a partir da atitude de autores em criá-los, visando ao acúmulo de fontes que testemunhassem sua representatividade no âmbito intelectual, histórico e cultural de seu tempo (SANTOS, 1999, p.45). De acordo com Santos (1999, p. 33):

> O sentido monumental e histórico do arquivo privado [...] se encontra no próprio ato intencional de acumular documento. O arquivo passa a representar uma espécie de pirâmide. Guardar a memória do titular e a de seu tempo para as gerações futuras, podendo contar muito mais do que se imagina.

Arquivar a própria vida revela, muitas vezes, uma intenção autobiográfica. Ao catalogar seus rascunhos, documentos, fotografias, o sujeito do arquivamento está a criar e a mostrar a imagem que tem de si e aquela pela qual pretende ser lembrado. Arquivar-se é, "uma prática de construção de si mesmo e de resistência" (ARTIÉRES, 1998, p. 11). Nesse "movimento de subjetivação", o titular do arquivo determina o que deve ser dito e o não dito, uma vez que,

> Não pomos nossas vidas em conserva de qualquer maneira; não guardamos todas as maçãs de nossa cesta pessoal; fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens (ARTIÉRES, 1998, p. 11).

Ao guardar/preservar uma documentação pessoal, marca da personalidade de um escritor, o arquivo revela seu produtor de forma "verdadeira" (GOMES, 1998, p. 125). Contudo, o elemento faltante no arquivo também significa na sua análise, conforme aponta, em *Mal de Arquivo*, Derrida (2001, p. 17). Para o autor as ausências, o não dito, o não arquivado, também dizem algo sobre o sujeito do arquivamento, possibilitando novas configurações e possibilidades de leituras de um arquivo. Assim, recordando aquilo que afirma Le Goff (2003, p. 537-538):

> [...] O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziam, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

O documento não é inocente, bem como a forma como ele é disposto no arquivo não é aleatória, casual, eles expõem o comportamento ético e político de quem o organiza (MOREIRA, 2008, p. 3). Nesse sentido, considerando que "a forma como o arquivo foi organizado/narrado empresta ao acervo determinado direcionamento" (MOREIRA, 2008, p. 3), pretende-se apresentar uma leitura do espólio de Ariovaldo Matos, por meio de uma breve descrição dos elementos que o compõem e de como estes foram organizados pelo seu titular.

4. Desvendando a obra de Ariovaldo Matos: apresentação do espólio do autor

Ariovaldo Magalhães Matos, jornalista e dramaturgo baiano, nascido em 1926, na cidade do Salvador, teve sua vida de escritor oscilando entre o jornalismo e a militância política, tendo sido sua obra projetada em diversas linguagens: jornalística, literária, cinematográfica, televisiva e dramática.

Atuou como editor do jornal *O momento*, órgão do Partido Comunista, o que acabou por influenciar suas atividades literárias, iniciadas em 1955, com a publicação do romance *Corta Braços* e do livro de contos *A dura lei dos homens*, detentor do Prêmio Prefeitura Municipal de Salvador. O autor ainda publicou os romances: Os *dias do Medo* (1968), *Anjos Caiados* (1979), *Colagem desvairada em manhã de Carnaval* (1981); tendo, ainda, sido publicada postumamente, a obra *A Ostra Azul*, organizada por Guido Guerra.

Em 1965, publica o volume de contos *Últimos sinos da Infância*, cujo conto "Desembestado" seria posteriormente adaptado para o teatro, com o nome *A Escolha ou o Desembestado*, peça encenada no Teatro Santo Antônio, sob direção de Orlando Senna, ganhadora do Prêmio Jorge Amado para Dramaturgia, instituído pela Fundação Teatro Castro Alves. Em 1969, estréia sua segunda peça no Teatro Castro Alves, *A Engrenagem*. No ano seguinte, *A Escolha ou o Desembestado* estreou no Teatro Paiol em São Paulo, onde ficou em cartaz por seis meses. Em 1970, Ariovaldo foi condenado pela Justiça Militar e recolhido a Casa de Detenção, onde continuou a escrever.

Enquanto dramaturgo publicou, em 1970, no volume "Teatro", os textos de suas primeiras peças – *A Escolha ou O Desembestado* e *A Engrenagem*. Ariovaldo deixou inéditas as peças *Irani ou as Interrogações* (1977), *E todos foram heróis cada qual ao seu modo* (1978), ganhadora do Prêmio Xisto Bahia, para o Teatro; *O Ringue* (1975) e *Bibi Telefona* (1982). Sendo a penúltima vetada integralmente pela Censura Federal, proibida, até 1979, em todo território nacional.

Produzindo ao longo da Ditadura Militar, Ariovaldo buscou provocar o espectador para a reflexão acerca da realidade conturbada do Brasil. As críticas sociais presentes em seus textos, motivaram sua prisão em 1964, e condenação em 1970, bem como o veto e a mutilação dos seus textos "com requintes de brutalidades e burrice", conforme afirma o próprio autor, em entrevista ao *Jornal da Bahia*, em 1968.

Ariovaldo Matos, faleceu a 8 de julho de 1988, deixando aos cuidados dos filhos e do amigo Guido Guerra, o seu espólio.

4.1. O espólio

O acervo pessoal de Ariovaldo Matos encontra-se acondicionado em quatro caixas, com separações internas, por meio de pastas e envelopes. Encontram-se neste, vários documentos referentes a diversos campos de atuação e à passagens de sua vida enquanto jornalista, escritor, professor, empresário, dramaturgo, dentre outros papéis.

Foram catalogados alguns números do jornal *O momento*, jornal do Partido Comunista, no qual atuou como jornalista, bem como recortes de jornais diversos referentes ao lançamento de livros e à encenação das peças teatrais; reportagens acerca dos mesmos; entrevistas do autor acerca da cesura aos seus textos, entrevistas de outros autores acerca dos mesmos, textos publicados pelo autor, no Jornal Tribuna da Bahia, na coluna 'Opinião Pessoal'; dentre outros.

Há, no acervo pessoal, documentos referentes à atividade empresarial do autor: contratos e atas de reuniões da ADEMI-BA (Associação de Dirigentes de Empresas do Mercado Imobiliário da Bahia), da AGATE (Agência de Assessoramento Técnico LTDA); cartas ao Secretário de Urbanismo e Obras Públicas; cartas à Receita Federal acerca da AGATE; discurso de posse da ADEMI-BA, na qual esteve presente; guias de recolhimento, contratos, petições, etc.

No que diz respeito à atuação acadêmica na Faculdade de Comunicação, da Universidade Federal da Bahia, foram encontrados: textos de palestras proferidas, anais do Congresso Nacional de Jornalista, materiais de seminários, entrevistas e artigos publicados sobre a profissão de jornalista.

Fazem parte do espólio do autor: manuscritos com marcas autógrafas de contos e romances; cópias dos livros publicados: *Colagem Desvairada em Manha de Carnaval*, *Os Dias do Medo* e *Anjos Caiados*; parte do texto dramático *Irani ou as Interrogações*, certificados de Prêmios, contratos de alocação de teatros para encenações; bem como uma biografia escrita pelo próprio autor, em dois momentos.

5. Considerações finais

Consciente de não poder decifrar e apresentar uma interpretação única do arquivo pessoal de Ariovaldo Matos, o presente trabalho apresentou uma tentativa de leitura deste material, procurando estabelecer uma breve descrição dos elementos que o compõem. Em se tratando de uma etapa que precede a edição do texto, buscou-se, aqui, apresentar uma documentação que poderá possibilitar a interpretação do processo de transmissão de textos e o estabelecimento crítico dos mesmos, unindo, assim, a técnica da Arquivística Literária aos pressupostos teórico-metodológicos da Crítica Textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. In: *Revista Estudos Históricos.* Vol. 11, n. 21. 1998.

CANNO AGUILAR, Rafael. *Introducción al análisis filológico*, [s.l.]: Castália, 2000.

DERRIDA, Jacques. Mal de Archivo: uma impresión frediana. Madrid: Editorial Trotta S. A., 1997.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética*: ler os manuscritos modernos. Tradução Cristina de Campos Velho Birck et al., superv. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: EDUFRGS, 2007.

GOMES, Ângela de Castro. Nas malhas do feitiço: o historiador e os encantos dos arquivos privados. In: Revista Estudos Históricos. Vol. 11, n. 21, 1998.

LE GOFF, J. *História e memória*. Trad. Irene Ferreira et al. 5ª ed.Campinas: UNICAMP, 2003.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e Cultura Material: Documentos Pessoais no Espaço Público. In: *Revista Estudos Históricos*, Vol. 11, n. 21, 1998.

MOREIRA, Paula Renata Melo. Espólio de Paulo Leminski: Literatura Contemporânea – Patrimônio Cultural. In: *IV ENECULT* – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador: 2008.

Disponível em: http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14358.pdf. Acesso em: 10 ago. 2010.

PÉREZ PRIEGO, Miguel Angel. *La edición de textos.* Madrid: Síntesis, 1997.

SANTOS, Zeny Duarte de Miranda Magalhães dos. *Arranjo e descrição do espólio de Godofredo Filho*: processo de criação de uma tese de doutorado. Salvador: Instituto de Ciência da Informação, 2005, 230 p.

A EDIÇÃO DE TEXTOS PARA O ESTUDO DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS DA LINGUAGEM JURÍDICA

Expedito Eloísio Ximenes (UECE)
eloisio22@hotmail.com

1. Considerações iniciais

Este trabalho tem como principal meta descrever e analisar os fenômenos das unidades fraseológicas (UFs) em uso nos textos jurídicos do período colonial brasileiro. Partimos da edição semidiplomática dos Autos de Querela que registram as petições de crimes ocorridos no Ceará, nos séculos XVIII e XIX. Em cada segmento dos autos é frequente o uso de fraseologias[1], que podemos classificá-las como formas discursivas de abertura e de fechamento das partes dos processos. O fenômeno ocorre também no corpo de todo o texto, conforme o desenvolvimento das narrativas, podendo expressar algum juízo de valor diante da realidade vivenciada.

As unidades fraseológicas podem apresentar várias funções como: estabelecer o tempo e o espaço dos fatos, identificar os sujeitos arrolados nos autos pela cor da pele e profissão, revelar formas respeitosas de tratamento, formas de agradecimento etc.

Por meio da edição dos textos e da leitura do contexto sócio-histórico-cultural, podemos ter uma visão ampla e integral, não somente da língua no que tange ao fenômeno estudado aqui, mas também de várias informações que emergem do texto revelando dados do funcionamento da sociedade colonial como um todo e, principalmente, da vida cotidiana da antiga capitania do Ceará.

2. As unidades fraseológicas da linguagem especializada

As unidades fraseológicas ou fraseologias são fenômenos linguísticos que ocorrem tanto na língua comum quanto nas línguas de especialidades. Na língua comum estas fraseologias compõem-se por

[1] Neste trabalho empregamos os termos unidades fraseológicas e fraseologias como sinônimos.

um conjunto de formas repetidas como os provérbios, os ditos populares, as sentenças e outros. Rodríguez (2000, p. 127) atribui o conceito de fraseologia ao "[...] discurso repetido que inclui todos os tipos de expressões fixas, que são unidades linguísticas não substituíveis ou recambiáveis pelas regras da língua atual".

Os discursos, como adágios, máximas, sentenças, foram produzidos em épocas remotas da língua, principalmente na oralidade, porém se incorporaram na modalidade escrita dessa língua através dos séculos, refletindo a cultura e o período histórico do povo que os produziu. "A temática da fraseologia de um povo retrata o homem, suas características, conflitos, modo de vida, atividade" (RODRÍGUEZ, 2000, p. 127).

Bragança Júnior (1999) apresenta uma definição generalizante para fraseologia entendida como a ciência que estuda o conjunto de frases ou locuções de uma língua, em primeiro plano, ou de um autor isolado, num segundo momento.

Para esse autor, a fraseologia tem um aspecto histórico, social e cultural muito importante na vida do homem e expressa conteúdos de ordem moral, filosófica e prática para as gerações de todas as épocas.

> Do ponto de vista social, a origem e o papel das expressões fraseológicas através de gerações prendem-se à transmissão de um legado cultural de conselhos práticos de vida baseados na experiência e na sabedoria dos antigos. Através de observações feitas a partir da realidade circunjacente ao mundo de sua época, o homem procurava, por meio de expressões fraseológicas, ter em mãos subsídios práticos para sua própria orientação e das próximas gerações no que diz respeito às condutas a serem seguidas ou refutadas (BRAGANÇA JÚNIOR,1999, p. 47).

Bevilacqua (1996) também afirma que as fraseologias designam realidades linguísticas muito antigas, apesar de ainda gerar conflitos quanto à sua conceituação e ao seu reconhecimento enquanto expressões formadas por mais de uma palavra e apresentar sentido.

> Para alguns autores, a fraseologia limita-se às expressões idiomáticas próprias de uma língua; outros consideram que ela inclui os provérbios, os ditos, as locuções e as lexias compostas. Há ainda quem considere que tais unidades possuam tamanhos extremamente variáveis, podendo incluir palavras, grupos de palavras, de termos, locuções, expressões, orações, segmentos de frases, frases, conjunto de frases e assim por diante. (BEVILACQUA, 1996, p. 9).

Algo muito relevante que destaca essa autora é a distinção entre as UFs da língua comum em relação às línguas de especialidades, pois sabemos que estas criam expressões típicas que não chegam a circular no léxico daquela. Concordamos com ela quando afirma que a língua de especialidade tem um tratamento específico.

> Língua de Especialidade (LE), considerada como tal por circunscrever um campo conceptual específico e, conseqüentemente, por possuir uma terminologia e fraseologia próprias, sendo utilizada, predominantemente, pelos especialistas de determinada área do saber em situações específicas de comunicação, cuja função principal é o intercâmbio de informações técnicas ou científicas. Difere, portanto, da Língua Comum (LC) utilizada para a comunicação cotidiana entre os falantes de determinada comunidade lingüística. (BEVILACQUA, 1996, p. 11).

Krieger e Finatto (2004) atribuem à definição de fraseologia uma estruturação linguística estereotipada que conduz a uma interpretação semântica independente da estruturação dos constituintes formais. Aqui são enquadradas as expressões idiomáticas, os provérbios e as frases feitas utilizadas nas línguas comuns. Além de outras frases feitas constituídas por locuções verbais e nominais, há também as frases usadas como fórmulas que abrem ou fecham determinados gêneros textuais, como aberturas e fechamentos de cartas formais. Incluímos aqui todos os gêneros textuais que fazem uso de fórmulas fixas com valores sociais e pragmáticos convencionais muito típicos que não podem ser transgredidos.

Essas unidades têm função importante de integrar a comunicação humana ao plano da interlocução de áreas temáticas, tanto no plano geral quanto no mais específico.

> Tais unidades integram as comunicações humanas tanto no plano da interlocução que envolve temáticas gerais, quanto no das temáticas especializadas. Dessa forma, conforme o contexto comunicacional, fala-se em fraseologia da língua geral ou em fraseologia especializada. (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 84).

A língua de especialidade, conforme definição de Pavel (2003), contempla a sua estrutura interna, ou seja, seus componentes gramaticais e os elementos externos, como variações geográficas, sociais e históricas.

> A língua de especialidade é um subconjunto da língua geral que serve para transmitir um saber atinente a um campo de experiência particular. Ela tem em comum com a língua geral a gramática e uma parte de

> seu inventário léxico-semântico (morfemas, palavras, sintagmas e regras combinatórias), mas faz deles um uso seletivo e criativo que reflete as particularidades dos conceitos em jogo e que apresenta variações sociais, geográficas e históricas. (PAVEL, 2003, p. 100).

Diz a autora que o pensamento científico dá origem à criação temática, ao conceito e ao uso dos temas. "É a partir da análise das características temáticas de um campo do conhecimento que a pesquisa terminológica encontrará os elementos distintivos da linguagem especializada" (PAVEL, 2003, p. 102).

Como tratamos aqui de um texto produzido no âmbito do setor jurídico da administração pública colonial, podemos classificá-lo como um texto especializado. O texto especializado, conforme Krieger e Finatto (2004), é compreendido como aquele que transmite conhecimentos especializados de uma área do saber humano, por meio de um léxico que expressa uma dimensão cognitiva do conhecimento especializado e de uma dimensão linguística por meio desse componente lexical temático das línguas.

Por sua vez, o léxico temático que circula nos textos das linguagens de especialidade tem a função de servir às comunicações especializadas ao transmitir conhecimento específico de cada ciência ou de cada área do saber. Hodiernamente, essa funcionalidade do léxico especializado faz com que as sociedades tenham um aparato mais competente perante o desenvolvimento globalizante da economia e um domínio pleno das ciências e tecnologias.

Para Cabré e Estopá (2007), o estudo da linguagem especializada deve considerar os seguintes fatores de comunicação do texto especializado:

1) As condições dos emissores enquanto indivíduos detentores de conhecimento especializado sobre um assunto específico, conhecimento esse adquirido em condições explícitas de aprendizagem.

2) A situação dos receptores, embora não se possa precisar de maneira satisfatória quem são eles. Em geral, pode-se dizer que são aqueles que têm expectativa de receberem informações e de serem informados.

3) O desenvolvimento da temática: diz respeito ao conhecimento verdadeiramente especializado e sua transmissão. Isso só ocorre quando considerada a estrutura conceitual do campo em apreço.

> Podemos dizer que somente será especializado caso se represente e se transmita respeitando escrupulosamente estrutura conceitual do campo em questão [...]. A propriedade de precisão semântica dos termos só pode ser respeitada na comunicação se quem comunica controla bem a estrutura conceitual do âmbito (CABRÉ; ESTOPÀ, 2007, p. 36).

Vemos, pois, que os limites conceituais não podem ultrapassar o campo específico de cada matéria ou assunto estudado.

4) A função da linguagem: primordialmente, deve ser a função comunicativa competente para transmitir um conhecimento especializado, muito embora haja outras funções.

5) A situação de produção: diz respeito à linguagem especializada produzida por uma comunidade discursiva especialista em um determinado conhecimento. Essa linguagem é transmitida a um público também especialista ou semiespecialista. Mesmo a comunicação científica com o intuito de divulgação de conhecimentos ao público em geral, cumpre seu caráter especializado porque visa aumentar a competência especializada do público leigo.

Dessa feita, o nível interpretativo dos textos se amplia para que tenhamos um conhecimento integral, desde os aspectos linguísticos, como o léxico, as estruturas sintáticas e as tradições discursivas, aos aspectos extralinguísticos inerentes ao campo social e histórico das comunidades discursivas, responsáveis pela produção de linguagens especializadas em suas áreas de domínio do conhecimento.

3. As unidades fraseológicas dos Autos de Querela

Os Autos de Querela podem ser considerados especializados por circular no âmbito específico do judiciário colonial brasileiro e veicular uma linguagem especializada. Os termos jurídicos podem referi-se aos órgãos e aos cargos do judiciário, ao código de leis, aos tipos de crimes, às circunstâncias de realização dos crimes e aos instrumentos usados. Até mesmo a própria estrutura organizacional dos documentos caracteriza um texto especializado.

Os Autos de Querela são peças de um processo criminal e apresentam uma estrutura razoavelmente fixa em que os elementos são destacados como essenciais na sua confecção. O auto pode ser considerado uma peça primeira, à qual se somam outras em sua composição. Entendemos como uma peça o conceito atribuído por De Plácido e Silva que a define como documentos integrantes de um processo.

> Na terminologia forense, é o documento ou qualquer escrito que se integra ou faça parte dos autos ou processo. Designa, pois qualquer parte elementar ou componente do processo: *petição, contestação, laudo, documentos probatórios, depoimentos*, etc. (DE PLÁCIDO E SILVA, 2006, p. 1017, grifo do autor).

Em cada peça se destacam usos de formas fixas de abertura ou de fechamento que estabelecem funções específicas de informação ou formas discursivas com papel relevante na interação dos sujeitos participantes. Assim, na peça 1 de abertura do auto que denominamos de *caput,* podemos destacar a UF *auto de querela e denúncia que dá* [...]. Esse uso repetido se encarrega da contextualização e apresentação dos sujeitos envolvidos no processo. Vejamos o contexto no qual a UF tem função relevante de apresentar as partes, ou seja, o querelante e o querelado, conforme vemos abaixo:

> 1. Auto dequerela eDenuncia que dá | Thereza Maria deJezus, eSeo Padrasto | Antonio Borges moradora na Boa | uista; de Pedro Malheiros deAlbu | querque branco Solteiro filho de | Joaõ Alues Malheiros. (XIMENES, 2006, p. 101).

Destacamos outro segmento da peça 1 em que são introduzidas as informações referentes ao tempo e ao espaço do registro da denúncia. A UF *ano do nascimento de nosso Senhor Jesus Cristo* [...] introduz a peça como uma marca do referente histórico muito relevante para se situar os fatos.

> 2. Anno doNascimento deNoso Senhor | Jezu Cristo demil oito centos eoito annos | aos quatro dias domes deJunho do di | to anno nesta Vila de Sobral Capita | nia do Siara grande [...](XIMENES, 2006, p. 101).

Destaca-se na peça 2, caracterizada pelo registro da petição, uma forma de fechamento que expressa uma súplica do querelante ao juiz responsável pelo recebimento da denúncia. *Receberá mercê* é uma UF muito usada nos documentos da época para encerrar um dis-

curso do suplicante e equivale ao atual *pede deferimento* utilizado nos requerimentos.

3. erecebera | merce= (XIMENES, 2006, p. 101-102).

Na peça 3, em que se apresentam as testemunhas, o uso das UFs permite-nos o conhecimento de aspectos históricos sociais do Ceará, uma vez que relaciona o modo de vida das pessoas. Linguisticamente, podemos estabelecer uma estrutura organizacional destas UFs que tem como base o verbo *viver***.** A partir deste verbo, forma-se um a matriz *viver de [x]*, variando para *viver do oficio de [x]* em que podemos preencher a variável *[x]* por várias expressões ou formas de viver como se segue:

4. **vive de criar** [*seus gados*]

vive de ser [*vaqueiro*]

vive do oficio de [*vaqueiro*]

vive de [*curtir seus couros*]

vive de ser [*carniceiro*]

vive de ser [*contratador das carnes*]

vive de [*fazer suas selas*]

vive de [*plantar suas lavouras*]

vive de [*seus gados e agricultura*]

vive de seu oficio de [*carpinteiro*]

vive de [*suas pescarias*]

vive de ser oficial de [*alfaiate*]

vive de [*sua agência*]

vive de [*seu negócio*]

vive de [*seus negócios de fazendas secas e molhadas*]

Muitas outras ocorrências poderiam ser acrescentadas que representam as variadas formas de vida da população cearense na época. Dessa forma, as UFs além de representarem uma marca linguística em uso na língua de especialidade cuja organização pode ser estruturada de várias formas, elas expressam várias informações de ordem histórica, jurídica, social, cultural e econômica de um tempo pretérito e delimitam um gênero textual específico.

4. Considerações finais

O estudo dos textos jurídicos aqui, nomeadamente Autos de Querela, apesar de apresentarem uma estrutura fossilizada e formas repetidas estabelecidas conforme os rigores diplomáticos, podem revelar uma riqueza de fraseologias, que caracterizam a linguagem especializada elaborada por uma comunidade discursiva, no âmbito do judiciário da conjuntura administrativa do Brasil colônia.

As UFs expressam o domínio linguístico dos tabeliães e escrivães que registram os textos, por outro lado, estas UFs trazem à tona informações muito relevantes sobre aspectos da história do Ceará no que diz respeito aos modos de viver da população. Quanto à ocupação da população cearense, caracterizada como *viver de* temos vários atividades que sustentavam a base da economia do Ceará como agricultura e pecuária. Sabemos que a capitania o Ceará teve a base de sua economia na criação de gado e no cultivo da agricultura. Os historiadores dão notícias dos vastos currais de gado que se estendiam pelos sertões cearenses, assim como das vilas que se desenvolveram tendo como suporte as atividades relativas à pecuária.

Portanto, uma atenção mais especial dos textos escritos em épocas pretéritas além de preservar os documentos e a língua portuguesa, traz à tona também a história de uma época e de um povo com todas suas manifestações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEVILACQUA, Cleci Regina. *A fraseologia jurídico-ambiental*. 1996. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

BRAGANÇA JÚNIOR, Álvaro Alfredo. Considerações acerca da fraseologia, sua conceituação e aplicabilidade na Idade Média. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 41-53, 1999.

CABRÉ, Maria Teresa; ESTOPÀ, Rosa. Unidades de conhecimento especializado, caracterização e tipologia. *Cadernos de tradução*, Porto Alegre, 2007, n. 20, p. 35-59.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à terminologia*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

PAVEL, Silvia. A fraseologia na língua de especialidade. Metodologia de registro nos vocabulários terminológicos. In: FAULSTICH, Enilde; ABREU, Sabrina Pereira de (Org.). *Linguística aplicada à terminologia e à lexicografia*: cooperação internacional Brasil e Canadá. Tradução de Germana H. P. de Souza. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 99-132

PLÁCIDO E SILVA, Oscar José de. *Vocabulário jurídico*. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2006.

RODRÍGUEZ, Alfredo Maceira. Algumas frases feitas do galego. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 3, p. 127-141, 2000.

XIMENES, Expedito Eloísio. *Autos de querella e denúncia...*: edição de documentos judiciais do século XIX no Ceará para estudos filológicos. Fortaleza: LCR, 2006.

A FORMAÇÃO DO LÉXICO ROMÂNICO E O MITO DA ORIGEM HÍBRIDA DO INGLÊS

Miguel Afonso Linhares (IFRR)
afonsolinhares@hotmail.com

1. Introdução

O estudo de metaplasmos tem sido uma das atividades fundamentais da linguística histórica desde a própria consolidação do método histórico-comparativo no século XIX. Embora tenha perdido a primazia dentro da linguística para outros enfoques, este estudo continua a ser muito útil para conhecer a formação de uma língua, e, por conseguinte, a sua classificação quanto à origem.

Para tanto, o estudo do léxico pode ser ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada da pesquisa. É ponto de partida porque não se estudam os metaplasmos senão nas palavras e é de chegada porque a conformação das palavras assinala a origem da língua.

Como se exporá mais adiante, é comum a dúvida sobre a classificação da língua inglesa quanto à sua origem, se é mesmo uma língua germânica, se pode ser considerada uma língua românica (ou, como se costuma dizer, "latina") ou, em um meio termo, se é uma língua híbrida, que combina ambas as origens.

O modo mais difundido de estudo da questão tem sido a quantificação da etimologia com base nas entradas de dicionários, o que gera diferentes cifras. A interpretação destes dados é que tem dado azo ao lugar-comum que precede a dúvida sobre a classificação do inglês: a maior parte do léxico inglês tem origem latina.

Embora pareça contraditório à primeira vista, o estudo da formação do léxico das línguas românicas pode lançar luz sobre esta questão de um ponto de vista diferente. Ora, se se diz que a maior parte do léxico tem origem latina e se isto causa dúvidas em relação à classificação da língua, por que não se confrontam a formação do léxico românico e esta parcela do léxico inglês?

Este artigo tem o fim de gerar um entendimento da configuração híbrida do léxico inglês precisamente a partir das várias camadas

de palavras de origem latina de que se compõe o léxico das línguas românicas. Estas camadas são reconhecíveis justamente a partir dos metaplasmos que se observam nas palavras. Este estudo demonstra que o que se costuma julgar indiscriminadamente léxico de origem latina apresenta, na verdade, uma consistência bem mais complexa, do que se conclui que a proposição de que o inglês tem uma origem híbrida é um mito que distancia a língua e, por conseguinte, a cultura das suas raízes germânicas.

O artigo está repartido em cinco seções: na introdução estamos apresentando-o, à qual seguem exposições sobre a formação dos léxicos latino, românico e inglês; nas considerações finais conclui-se a arguição contra o mito da origem híbrida do inglês que deriva do exposto na segunda e terceira seções e se desenvolve na quarta, e que consiste no confronto entre os fatos expostos acerca da formação do léxico latino e românico e textos publicados na Internet.

2. O léxico latino

O latim é uma língua indo-europeia e, como tal, tem suas palavras mais comuns compartilhadas com a maioria das línguas desta família, isto é, palavras que derivam de uma raiz proto-indo-europeia hipotética. Pode-se ilustrar isto com partes do corpo humano como o dente: lat. *dens*, gr. *ὀδών*[1], sânscr. *दत्* (dat); o joelho: lat. *genu*, gr. *γόνυ*, sânscr. *जानु* (jā́nu); o pé: lat. *pes*, gr. *πούς*, sânscr. *पद्* (pad); relações de parentesco como mãe: lat. *mater*, gr. *μήτηρ*, sânscr. *मातृ* (mā́tṛ); pai: lat. *pater*, gr. *πατήρ*, *पितृ* (pitṛ́); irmão: lat. *frater*, gr. *φράτηρ* "confrade", sânscr. *भ्रातृ* (bhrā́tṛ); elementos naturais como a luz: lat. *lux*, gr. *λευκός* "branco", *रोचते* (rócate "luzir"); a noite: lat. *nox*, gr. *νύξ*, sânscr. *नक्ति* (nákti); o sol: lat. *sol*, gr. *ἥλιος*, *सूर्य* (sū́rya); animais como o cavalo: lat. *equus*, gr. *ἵππος*, sânscr. *अश्व* (áśva); a ovelha: lat. *ouis*, gr. *ὄϊς*, sânscr. *अवि* (ávi); o urso: lat. *ursus*, gr. *ἄρκτος*, sânscr. ऋक्ष (ṛkṣá); elementos vitais como a casa: lat. *domus*,

[1] O conhecimento dos valores das letras gregas é bastante estendido entre o público deste artigo, de modo que opta por não as transliterar.

gr. *δόμος*, sânscr. *दम* (dáma); a lã: lat. *lana*, gr. *λῆνος*, sânscr. *ऊर्णा* (ūrṇā); o jugo: lat. *iugum*, gr. *ζυγόν*, sânscr. *युग* (yugá); adjetivos como direito: lat. *dexter*, gr. *δεξιός*, sânscr. *दक्षिण* (dákṣiṇa); novo: lat. *nouus*, gr. *νέος*, sânscr. *नव* (náva); vermelho: lat. *ruber*, gr. *ἐρυθρός*, *रुधिर* (rudhirá); vários verbos como viver: lat. *uiuo*, gr. *βίος* "vida", sânscr. *जीवति* (jī́vati); ver: lat. *uideo*, gr. *εἴδω*, sânscr. *वेत्ति* (vétti); sentar: lat. *sedeo*, gr. *ἕζομαι*, sânscr. *सीदामि* (sī́dati); comer: lat. *edo*, gr. *ἔδω*, sânscr. *अत्ति* (átti); beber: lat. *poto*, gr. *πίνω*, sânscr. *पिबति* (píbati); conhecer: lat. *nosco*, gr. *γιγνώσκω*, sânscr. *जानाति* (jā́nāti); cozer: lat. *coquo*, gr. *πέσσω*, sânscr. *पचति* (pácati); tecer: lat. *texo*, gr. *τέχνη* "arte", sânscr. *तक्षति* (tákṣati); levar: lat. *fero*, gr. *φέρω*, sânscr. *भरति* (bhárati); dar: lat. *do*, gr. *δίδωμι*, sânscr. *ददाति* (dádāti); seguir: lat. *sequo*, gr. *ἕπομαι*, sânscr. *सचते* (sácate); um pronome como eu: lat. *ego*, gr. *ἐγώ*, sânscr. *अहम्* (ahám); um advérbio como ontem: lat. *heri*, gr. *χθες*, sânscr. *ह्यस्* (hyas); uma preposição como e: lat. *-que*, gr. *τε*, sânscr. *च* (ca).

Como argúi Devoto (1940, p. 17), dentro da família indo-europeia o latim se configura pelo seu léxico como uma língua periférica, juízo amparado em várias palavras cognatas com outras sânscritas, no outro extremo do domínio indo-europeu antigo, mas sem correspondente grego, que ocupa uma posição central. Podem-se citar palavras como o varão: lat. *uir*, sânscr. *वीर* (vīrá); o jovem: lat. *iuuenis*, sânscr. *युवन्* (yúvan); a boca: lat. *os*, sânscr. *आस्* (ās); o nariz: lat. *nasus*, sânscr. *नासा* (nā́sā); a língua: lat. *lingua*, sânscr. *जिह्वा* (jihvā́); o traseiro: lat. *clunis*, sânscr. *श्रोणि* (śróṇi); um deus: lat. *deus*, sânscr. *देव* (devá); um rei: lat. *rex*, sânscr. *राज्* (rāj); o fogo: lat. *ignis*, sânscr. *अग्नि* (agní); o dia: lat. *dies*, sânscr. *दिन* (diná); o freixo: lat. *fraxinus*, sânscr. *भूर्ज* (bhū́rja "bétula"); o carvalho: lat. *quercus*, sânscr. *पर्कटी* (parkaṭī "figueira"); o ninho: lat. *nidus*, sânscr. *नीड* (nīḍá); a roda: lat. *rota*, sânscr. *रथ* (rátha "carro"); o eixo: lat. *axis*, sânscr. *अक्ष* (ákṣa); estreito: lat. *angustus*, sânscr. *अंहु* (aṃhú); devasso: lat. *lasciuus*, sânscr. *लषति* (láṣati "desejar"); temer: lat. *temeo*, sânscr. *तमस्* (támas "trevas"); esquentar: lat. *tepeo*, sânscr. *तपति* (tápati); *vi-*

ger: lat. *uegeo*, sânscr. *वाज* (vāja “vigor”); além: lat. *trans*, sânscr. तिरस् (tirás).

Depois, abstraindo o grego e o sânscrito, descobre-se a relação entre o léxico latino e o germânico, que caracteriza o latim como língua ocidental dentro da família indo-europeia (cf. id. ib.., p. 25): lat. *mentum* “queixo”, ingl. *mouth* “boca”; lat. *hostis* “inimigo”, ingl. *guest* “hóspede”; lat. *gelu* “gelo”, ingl. *cold* “frio”; lat. *faba* “fava”, ingl. *bean* “feijão”; lat. *far* “trigo”, ingl. *barley* “centeio”; lat. *granum* “grão”, ingl. *corn* m.s.; lat. *hordeum* “cevada”, ingl. *gorse* “tojo”; lat. *gallus* “galo”, ingl. *call* “chamar”; lat. *haedus* “cabrito”, ingl. *goat* “cabra”; lat. *piscis* “peixe”, ingl. *fish* m.s.; lat. *porcus* “porco”, ingl. *farrow* “leitão”; lat. *arcum* “arco”, ingl. *arrow* “flecha”; lat. *sordes* “sujeira”, ingl. *swart* “preto”; lat. *cano* “cantar”, ingl. *hen* “galinha”; lat. *capio* “tomar”, ingl. *have* “ter”; lat. *duco* “puxar, conduzir”, ingl. *tow* “puxar”; lat. *sagio* “farejar”, ingl. *seek* “procurar”; lat. *seco* “cortar”, ingl. *saw* m.s.; lat. *tongeo* “saber”, ingl. *think* “pensar”.

Enfim, como é natural, os latinos tomaram palavras dos povos com os quais interagiram, a começar pelos demais italiotas, cujas palavras são reconhecíveis por metaplasmos alheios à mudança do protoindo-europeu para o latim, por exemplo, em *bos* “boi” ou *lupus* “lobo”, cujas formas ancestrais, **g^{w}ou-* e **w̥l̥̂k^{w}os*, teriam dado **uos* e **luquus* em latim, ou na vacilação entre *sibilare* com /b/ latino e *sifilare* com /f/ osco-umbro. Por outro lado, é sabido que estes povos chegaram à Itália por migração, o que comportou o empréstimo de palavras dos povos que já habitavam a península. Ainda seguindo Devoto (ib., p. 50-54), sobressaem-se os nomes de elementos da flora e da fauna: *camox* “camurça”, *cortex* “cortiça”; *cupressus* “cipreste”, *feles* “gato”, *ficus* “figo”, *fungus* “cogumelo”, *hirundo* “andorinha”, *ibex* “cabra montês”, *larix* “lariço”, *laurus* “loureiro”, *lilium* “lírio”, *papauer* “dormideira”, *papilio* “borboleta”, *passer* “pardal”, *rosa* “rosa”, *talpa* “toupeira”; também há referentes à sociedade, como *famulus* “servo”, *mulier* “mulher”, *plebs* “plebe”, *urbs* “cidade”; verbos como *cupio* e *opto* “desejar”, *licet* “é permitido” e *oportet* “é preciso”, *loquor* “falar”, *iuuo* “ajudar”.

Mas, sem sombra de dúvida foram os gregos o povo cuja língua influiu mais na latina; se bem que esta influência começa bem

antes de os romanos conquistarem a Grécia estrita. Já nos tempos do Reino entraram palavras gregas no latim, algumas pelas colônias da Magna Grécia, como *ἔλαιον* > *oleum* "azeite, óleo", *καμάρα* > *camera* "abôbada", *κέλης* > *celox* "navio leve", *κραιπάλη* > *crapula* "embriaguez", *κυβερνῶ* > *guberno* "pilotar", *μῆλον* > *malum* "maçã", *μηχανή* > *machina* "máquina", *στόμαχος* > *stomachus* "estômago", e há o curioso caso de *πρόσωπον* "face, máscara", que chega ao latim, *persona*, por meio do etrusco, *phersu*. Dos tempos da República há de se ressaltar *βαλανεῖον* > *balneum* "banho", *δραχμή* > *dracuma*, *κάλαμος* > *calamus* "cálamo", *λαμπτήρ* > *lanterna* "lanterna", *θέατρον* > *theatrum* "teatro". Perceba-se que estes poucos helenismos constituem verdadeiros emblemas da cultura romana: o azeite, os banhos, o teatro e um dos instrumentos, o cálamo, pelo qual parte desta cultura nos foi legada, através da escrita, o que sugere a profundidade da influência grega (cf. id. ib., p. 88-92).

A influência grega se torna ainda mais sensível na literatura da Idade de Ouro. Devoto (ib., p. 225) a expõe nestes termos:

> Si sono fatti calcoli per determinare la percentuale dei grecismi negli autori di questo tempo: 10% di parole greche presso Catullo, qualche cosa di più presso Ovidio e Tibullo, 11% nelle *Satire* e nelle *Epistole* di Orazio, 12% in Properzio, 14% nelle *Bucoliche* di Virgilio e quindi, discendendo nel tempo, 15% in Giovenale e 20% in Persio (Marouzeau, op.cit., p. 163). Ma queste statistiche dicono poco: il valore del numero è pieno quando si confrontano forme del tutto equivalenti come le percentuali di *forem* e di *essem*, non quando si contano elementi di un lessico che difficilmente si possono inquadrare in unità primordiali e che dipendono dal contenuto delle singole opere. La penetrazione del grecismo in questo tempo si pesa invece efficacemente attraverso la fortuna di caratteri greci isolati.

De fato, voltando a observar os helenismos arrolados percebe-se que em geral houve adaptação à fonologia do latim, o que sugere que a incorporação se deu pelo uso comum, enquanto que os helenismos incorporados desde a Idade de Ouro não só conservam fonemas gregos estranhos ao latim (o que, a propósito, demandou o acréscimo das letras *y* e *z* ao alfabeto latino), mas em parte também a morfologia, e é por isto que as gramáticas latinas contemporâneas trazem junto aos modelos comuns de declinação os de palavras de origem grega. A palavra grega *δραχμή*, citada, é exemplo disto: a sua forma antiga, *dracuma*, mostra a perda da aspiração e uma epêntese para adaptar tanto o fonema /k^h/ como um segmento /km/ que seria

igualmente estranho, porém na época clássica se fixa a forma *drachma*, atestadas inclusive flexões helenizantes, como o genitivo *drachmum*, calcado sobre *δραχμῶν*, o que sugere um grau alto de afeição à cultura grega.

Porém, nem sempre se lançou mão do empréstimo. Como é natural, também se aproveitou a capacidade de a língua gerar palavras pelos seus próprios elementos. Assim, do particípio presente de *esse* "ser" mais o sufixo substantivador *-ia* se deriva a palavra *essentia* "essência", correspondente ao grego *οὐσία*; da raiz de *homo* "homem" mais o sufixo adjetivador *-an(us)* se deriva *humanus* "humano", correspondente a *φιλάνθρωπος*; da raiz do supino de *nascor* "nascer" mais o sufixo substantivador *-ur(a)* se deriva *natura* "natureza", correspondente a *φύσις*; da raiz do supino de *reor* "conto, penso" mais o sufixo substantivador *-io* se deriva *ratio* "razão", correspondente a *λόγος*; o particípio passado de *cado* "cair", *casus*, tomado como substantivo tanto com o significado primitivo de *queda* com o metafórico de *caso*, correspondentes a *πτῶσις*. Por outro lado, destas palavras derivam-se outras: mais o sufixo *-al(is)* deriva-se o respectivo adjetivo, ou seja, *essentialis* "essencial", *naturalis* "natural", *rationalis* "racional", *casualis* "casual", e do mesmo modo como de *humanus* se deriva o substantivo *humanitas* "humanidade", de *naturalis* pode-se voltar a um substantivo: *naturalitas* "naturalidade".

3. O léxico românico

A maior parte do léxico das línguas românicas, de todas elas, tem origem no léxico latino. Observa-se isto em palavras panromânicas derivadas de palavras latinas de origem vária:

dens,-tis > port. *dente*, cast. *diente*, cat. *dent*, fr. *dent*, it. dente, rom. *dinte*

lingua > port. *língua*, cast. *lengua*, cat. *llengua*, fr. *langue*, it. *lingua*, rom. *limbă*

nox,-ctis > port. *noite*, cast. *noche*, cat. *nit*, fr. *nuit*, it. *notte*, rom. *noapte*

piscis > port. *peixe*, cast. *pez*, cat. *peix*, fr. *poisson*, it. *pesce*, rom. *peşte*

lupus > port. *lobo*, cast. *lobo*, cat. *llop*, fr. *loup*, it. *lupo*, rom. *lup*

iugum > port. *jugo*, cast. *yugo*, cat. *jou*, fr. *joug*, it. *giogo*, rom. *jug*

balneum > port. *banho*, cast. *baño*, cat. *bany*, fr. *bain*, it. *bagno*, rom. *baie*

nouus > port. *novo*, cast. *nuevo*, cat. *nou*, fr. *neuf*, it. *nuovo*, rom. *nou*

uiuere > port. *viver*, cast. *vivir*, cat. *viure*, fr. *vivre*, it. *vivere*, rom. *vive*

ego > port. *eu*, cast. *yo*, cat. *jo*, fr. *je*, it. *io*, rom. *eu*

Evidentemente, nem todas as palavras latinas passaram às línguas românicas, nem passaram por igual. Assim como o léxico latino é resultado das vicissitudes do povo romano, o léxico românico deixa ver os traços da formação dos povos que as falam.

Ora, como as línguas românicas são a continuação de dialetos do latim, é natural que em umas esteja presente certo étimo e em outra, outro, por exemplo, a forma simples *edere* cedeu à derivada *comedere*, com o prefixo *com-* "companhia", que ficou em português, *comer*, e castelhano, *comer*, enquanto que nas demais línguas ficaram continuações de *manducare* "mastigar": cat. *menjar*, fr. *manger*, it. *mangiare* (prov. do norte), rom. *mânca*. O mesmo quanto a port. *irmão*, cast. *hermano*, cat. *germà*, de um lado, de *germanus* "irmão cujos pais são os mesmos", e fr. *frère*, it. *fratello*, rom. *frate*, de outro, de *frater* "irmão cujos pais não são necessariamente os mesmos"; também quanto a port. *maçã*, cast. *manzana*, de um lado, de *mattiana* "de Mattium (Germânia)", e cat. *poma*, fr. *pomme*, de outro, de *poma*, por *pomum* "fruta", e ainda it. *mela*, rom. *măr*, de *melum,-a* por *malum* "maçã". E notável: a conservação tanto de *sibilare*, com /b/ latino, como de *sifilare*, com /f/ osco-umbro: do primeiro port. *assoviar*, cast. *silbar*, cat. *xiular*, rom. *şuiera*; do segundo cast. *chiflar*, fr. *siffler*, it. *zufolare*.[2]

Ademais, do mesmo modo como o léxico latino contém palavras tomadas às línguas faladas no chão onde apareceu à luz da história antes das migrações indo-europeias e às línguas à volta de seu domínio territorial, o léxico românico também contém palavras das línguas faladas em seus territórios antes da conquista romana e com as quais os dialetos emergentes do latim conviveram antes de as substituir, bem como das línguas com que travaram contato.

[2] Os dados etimológicos das línguas românicas e do inglês estão fundados nos dicionários arrolados na bibliografia.

Destarte, da lista que se arrolou como palavras do patrimônio indo-europeu comum há a palavra *equus*, que não passou às línguas românicas (a não ser a forma feminina a algumas: *equa* > *égua*), que têm derivações de *caballus* (> *cavalo*), palavra de origem gaulesa que se integrou ao latim vulgar e daí a romances onde nunca houve presença céltica, como em sardo (> *caddu*) e em romeno (> *cal*).

Cada língua românica ou grupo de línguas românicas afins possui palavras de origem pré-romana que lhe são exclusivas. Assim, o lugar onde um enxame de abelhas se instala é uma *colmeia* em português e uma *colmena* em castelhano, palavra de origem pré-romana que se supõe céltica; um *rusc* em catalão e uma *ruche* em francês, palavra de origem gaulesa; em italiano é uma *arnia*, palavra também presente em castelhano e catalão, *arna*, e que tem origem incerta, pela sua extensão provavelmente céltica. Curiosamente, em romeno tem-se uma palavra de etimologia greco-latina bem segura: *stup*, de **stypus*, pelo grego *στύπος* "tronco" (o latim literário tem *stipes,-itis* m.s.). Na verdade, no caso do romeno é difícil averiguar étimos pré-romanos devido quer ao desconhecimento das línguas faladas na Dácia antes da conquista romana, quer à incerteza de se a língua romena surgiu mesmo neste território (e não ao sul), quer ao movimento intenso de povos nos Bálcãs desde a romanização.

Depois, assim como os falantes do latim tomaram palavras do povo que os conquistaram culturalmente, os gregos, os falantes do romance tomaram palavras dos povos que os conquistaram politicamente, os germanos no ocidente e os eslavos no oriente, e, depois, os árabes (e berberes) no ocidente e os turcos no oriente. Assim, das palavras que se citaram estudando-se a formação do léxico latino tem-se que *uir* foi substituído no ocidente pela palavra germânica latinizada *baro,-onis*, donde port. *barão*, cast. *barón*, cat. *baró*, fr. *baron*, it. *barone*, que do significado de "varão" (que é sua variante) passou a referir-se a um varão dignitário, e, daí, a designar um título de nobreza. Por outro lado, no oriente, que tem outra história, por *uir* diz-se *bărbat*, de *barbatus* "barbado", enquanto que as dignidades feudais têm nomes de origem eslava, como *boier*, de *боля́рин* (bojárin) "nobre", e *voievod*, de *воево́да* (voevóda) "príncipe". Assim, no ocidente têm-se port. *ganhar*, cast. *ganar*, fr. *gagner*, it. *guadagnare*, de *waðanjan* "colher"; port. cast. cat. it. *guerra*, fr. *guerre*, de *werra* "peleja"; port. cast. cat. *guardar*, fr. *garder*, it. *guardare*, de

**wardōn* "vigiar". No oriente, *câştiga*, do lat. *castigare* (e este de *castus* "casto"); *război*, do esl. *разбои* (razbój) "matança"; *păstra*, do búlg. *пастря* (pastrjá) m.s.

Por outro lado, perceba-se que em castelhano e em português, os romances perdurantes mais expostos a influência da invasão muçulmana da península Ibérica, há ao lado da palavra derivada de *oleum*, "óleo" (> fr. *huile*, it. *olio*) uma de origem árabe, زيت (zeyt), donde port. *azeite* e cast. *aceite*, com o *a(l)-* típico das palavras desta origem, corresponde ao artigo definido. Já o romeno, deixa ver as imbricações características da história linguística dos Bálcãs: uma das formas, *olei* ou *ulei*, deriva do eslavo *олѣи* (oleĭ), e a outra, *olai* ou *ulai*, do húngaro *olaj*, e tanto a forma eslava como a húngara da latina *oleum*. A implicação do léxico ibero-românico com o árabe é ilustrada pelo fato de não haver em português e espanhol palavra de origem latina que designe a raiz *Daucus carota*, isto é, a *cenoura* em português e *zanahoria* em castelhano, do árabe اسفنارية (isfanariyya), de que também deriva a forma catalã usada em Valência, *safanòria*, enquanto que na Catalunha e nas Ilhas Baleares se tem uma derivação latina: *pastenaga* < *pastinaca*. Palavras de origem árabe de grande difusão são مخازن (maḫāzin) > port. *armazém*, cast. *almacén*, cat. *magatzem*, fr. *magasin*, it. *magazzino*, rom. *magazie* (< gr. mod. *μαγαζί*); سُكّر (sukkar)[3] > port. *açúcar*, cast. *azúcar*, it. *zucchero* (> fr. *sucre*); صفر (ṣifr) "zero" > lat. med. *cifra* > port. cast. it. *cifra* (it. > rom. *cifră*), cat. *xifra*, fr. *chifre*.

Ainda tratando de empréstimos, cumpre observar que as línguas românicas influenciaram umas as outras, sobretudo o francês, expressão da cultura românica mais valorada, as demais: fr. ant. *joye* > port. cat. *joia*, cast. *joya*, it. *gioia*; fr. *courage* > port. *coragem*, cast. *coraje*, cat. *coratge*, it. *coraggio*, rom. *curaj*. Aliás, o francês exportou o sufixo *-ge* (de *-ticum*, que em português dá *-dego*, como em *achádego*, e *–zgo*, *hallazgo*; a forma catalã, *-tge*, é vernácula), de modo que de *armazém* se deriva *armazenagem*, de *almacén*, *almacenaje*, de *magatzem*, *magatzematge*, de *magasin*, *magasinage*, de *ma-*

[3] Na verdade, esta palavra árabe tem origem persa, شکر (šakar), que a seu turno deriva do sânscrito शर्करा (śárkarā), que significa primitivamente "saibro". A forma romena, *zahăr*, tem origem no grego moderno *ζάχαρη*, e este do grego antigo *σάκχαρη*, adaptação do persa.

gazzino, *magazzinaggio*, de *magazin*, *magazinaj*. Perceba-se que o empréstimo medieval o romeno não tem: "joia" é *giuvaier*, do turco *civahir*. O galicismo nas demais línguas românicas tem de fato uma dimensão insuspeita: palavras tão comuns quanto *controle* e *hotel* têm origem francesa, de *contrôle* (< *contre-rôle*) e *hôtel* (< fr. ant. *hostel* < lat. *hospitalis*, de *hospes* "hóspede", de um antigo composto de *hostis* "forasteiro" e *potis* "amo").

O italiano forneceu às demais línguas românicas sobretudo vocabulário referente à vida cortesã e militar nos séculos XVI e XVII, como a própria palavra *cortesão*, cast. *cortesano*, cat. *cortesà*, fr. *courtisan*, de *cortigiano*; *capriccio* > port. cast. *capricho*, cat. *capritx*, fr. *caprice*; *infanteria* > port. *infantaria*, cast. *infantería*, cat. *infanteria*, fr. *infanterie*. As formas romenas, por falta de contato com o resto da Romênia até o século XIX, têm transmissão indireta: *curtizan* e *capriciu* através do francês e *infanterie* através do russo.

O castelhano e o português sobressaem por terem transmitido palavras das realidades que a Europa passou a conhecer a partir das grandes navegações, como cast. *batata*, de origem aruaque, donde port. *batata*; do cruzamento de *batata* e *papa*, de origem quíchua, surge a forma *patata*, que passa ao catalão e ao francês *patata* e ao francês *patate* (em romeno tem-se *cartof*, do al. *Kartuffel*, do it. *tartufolo*, diminutivo de *tartufo* "trufa", do lat. *terrae tuber*, com /f/ osco-umbro); cast. *tomate*, do náhuatl *tomãtl*, donde port. e fr. *tomate*, cat. *tomàquet*, it. do norte *tumata* (em italiano tem-se *pomodoro* "fruto d'ouro", e em romeno, *roşie* "vermelha"; port. *crioulo* > cast. *criollo*, daí fr. *créole*, e deste it. *creolo* e rom. *creol*.

No entanto, o léxico das línguas românicas possui uma espécie de empréstimo muito peculiar devido ao fato de que a língua que lhes deu origem cessou para que existissem e, ao mesmo tempo, continuou a ser usada. A contradição é apenas aparente: como língua histórica, isto é, um diassistema coeso histórica e socialmente, o latim desde ao menos o século IX, ou seja, desde quando sabemos que havia consciência de que não se falava mais o latim, e sim a "rustica romana lingua"[4]. Por outro lado, a norma literária do latim continuou a ser usada de tal modo que somente após o século XII a maioria das

[4] No Art. 17 dos cânones do Concílio de Tours, de 813 (cf. BASSETTO, 2005).

línguas românicas é escrita com alguma normalidade social. Consequência desta situação de diglossia durante tanto tempo é que o léxico das línguas românicas possui várias camadas de origem latina, a tal ponto que uma palavra latina pode ter assumido até três ou quatro formas em uma língua românica conforme a época em que voltou a ser usada. Este é o caso da derivação em português da palavra *macula*: o latim falado legou as formas *malha* e *mancha*, que pressupõem **mac'la* e **manc'la*; quando a síncope deixara de operar, a palavra voltou a ser usada, do que resulta a forma *mágoa*, que já tem um sentido metafórico; mais tarde foi retomada de novo, restringindo-se a mudança à adaptação da forma literária latina ao sistema fonológico, daí *mácula*, com um sentido ainda mais abstrato. Palavras como *mácula* são classificadas como cultismos e aquelas como *mágoa*, semicultismos (cf. id. ib., p. 171-176).

Todas as línguas românicas, salvo o romeno, possuem cultismos e semicultismos ao lado das formas herdadas do latim vulgar. O cultismo teve tal força na formação do léxico românico que não é raro descobrir que a forma padrão atual suplantou a forma vernácula ou semiculta ou a marginalizou como vulgarismo, como é o caso de *avondar*, refeito como *abundar*; *contrairo*, como *contrário*; *enframar*, como *inflamar*; *esprementar*, como *experimentar*; *moimento*, como *monumento*; *ojeito*, como *objeto*; *reverença*, como *reverência*; *soterranho*, como *subterrâneo*[5].

Cabe observar que esta latinização do romance varia conforme as diferentes fonologias. Assim, em uma língua como o catalão, em que ocorrem bastantes segmentos de consoantes oclusivas ou por síncope na mudança a partir do latim, como *dubitare* > *dubtar*, ou fonética sintática, *un cop d'ull* "olhada", um cultismo como *efecte* apresenta esta forma desde os textos mais antigos; em castelhano, que possuía estes segmentos em sua fase antiga, como *dubitare* > ant. *dubdar* > mod. *dudar*, vacilava-se entre *efeto* e *efecto* até a Academia fixar a forma latinizante; em francês e português, cujas fonologias os acomodavam menos, *dubitare* > fr. *douter* e port. *duvidar*, têm-se o semicultismo *effet* e *efeito*, embora haja atestações medievais de *effect* e *efecto* e o adjetivo tenha forma culta: *effectif* e *efeti-*

[5] As formas não padrão estão atestadas por Houaiss (2001).

vo; em italiano, que tem uma fonologia ainda mais restrita a isto tem-se a assimilação como regra: *effetto, effettivo*. O romeno constitui um caso bem específico, posto que seu léxico latino culto ou deriva do francês ou passou pelo seu crivo.

Enfim, é curioso e surpreendente como nas línguas românicas se forjaram palavras que têm um aspecto perfeito de palavras latinas ou gregas latinizadas, mas que ou não estão atestadas nem no léxico latino nem no grego ou não está atestado o significado que têm hoje. É que se trata de termos recentes com morfemas do latim ou do grego ou palavras destas línguas para designar objetos novos. Assim, não se tem notícia de uma palavra **ciuilizatio*, mas ela serviu de modelo para a palavra francesa *civilisation*, que, a seu turno, condiciona formações correspondentes: port. *civilização*, cast. *civilización*, it. *civilizzazione*, rom. *civilizaţie*. Por outro lado, a palavra *societas* está bem atestada em latim, porém o seu significado estava bem atrelado ao nome *socius* "sócio", enquanto que nas línguas modernas port. *sociedade*, cast. *sociedad*, cat. *societat*, fr. *société*, it. *società*, rom. *societate* se somou um significado mais abstrato no qual a ligação com *sócio* é fraca.

Vejamos agora como a formação do léxico românico pode dissipar qualquer dúvida sobre a classificação genética do inglês.

4. O léxico inglês

Parte-se de uma afirmação cabal: o inglês é uma língua germânica. Faz-se, pois, uma análise dedutiva para comprovar isto.

A primeira evidência, a mais lógica, é que as mesmas dez palavras que demonstram a unidade das línguas românicas ilustram a pertença do inglês à família germânica. Confrontem-se o inglês e as três línguas germânicas mais faladas depois dele:

***tanþz** > ingl. *tooth*, hol. *tand*, al. *Zahn*, sueco *tand*

***tungōn** > ingl. *tongue*, hol. *tong*, al. *Zunge*, sueco *tunga*

***naht-** > ingl. *night*, hol. *nacht*, al. *Nacht*, sueco *natt*

***fiskaz** > ingl. *fish*, hol. *vis*, al. *Fisch*, sueco *fisk*

***wulfaz** > ingl. *wolf*, hol. *wolf*, al. *Wolf*, sueco *ulf*

***yukam** > ingl. *yoke*, hol. *juk*, al. *Joch*, sueco *ok*

***baþam** > ingl. *bath*, hol. *bat*, al. *Bad*, sueco *bad*

***newjaz** > ingl. *new*, hol. *nieuw*, al. *neu*, sueco *ny*

***libæ-** > ingl. *live*, hol. , al. *leben*, sueco *leva*

***ika** > ingl. *I*, hol. *ik*, al. *ich*, sueco *jag*

Todas estas palavras têm origem indo-europeia, mas percebe-se que o inglês, como língua germânica, herda do proto-germânico as mutações consonânticas que caracterizam esta família: a espirantização das oclusivas surdas (comparem-se *peixe*, de *piscis*, e *fish*, de **fiskaz*) e o ensurdecimento das oclusivas sonoras (comparem-se *jugo*, de *iugum*, e *yoke*, de **yukam*).

De fato, das cem palavras que compõem a chamada lista Swadesh, que o linguista norte-americano Morris Swadesh concebeu como modo fiável de se classificarem geneticamente as línguas, dado que se trata de um vocabulário básico resistente ao empréstimo, só uma não tem origem germânica: *mountain*, do francês *montaigne*.

Apesar destas obviedades, vige certo senso comum que reproduz o juízo de que o inglês é uma língua "latina". De fato, se se lançar no *site* de busca *Google* a frase "English comes from Latin" (com aspas, que garantem a busca da frase), ou seja, "o inglês vem do latim", obtêm-se 8.210 ocorrências, o que dá uma ideia da repercussão que de alguma maneira gera este lugar-comum. Neste sentido, os usuários do fórum *How-to-learn-any-language* criaram um tópico intitulado *Popular misconceptions about languages* "Equívocos populares em relação a línguas", em cuja sétima intervenção se lê o testemunho seguinte:

> Regarding the main topic at hand, most people (at least in the anglosphere) are far too ignorant about languages to have any conceptions at all, including misconceptions. 'English is a Romance language' is a good example, though.[6]

Este testemunho recebe confirmação na intervenção 53, na qual outro usuário comenta: "I've also been told that English is a

[6] "A respeito do tópico em questão, a maioria das pessoas (ao menos no mundo anglófono) é de tal modo ignorante em relação a línguas que tem quaisquer ideias, inclusive equívocos. 'O inglês é uma língua românica' é um bom exemplo, a propósito".

Romance language...” (“também venho dizendo que o inglês é uma língua românica...”).

Neste sentido, como complemento fortuito destes testemunhos, um usuário do *site WordReference* abriu um tópico com a indagação “English isn’t a Romance language. Why?” (“O inglês não é uma língua românica. Por quê?”), após a qual segue esta inquietação:

> I know it’s about history and classification and that English is classified as Germanic. I guess that will never change, however, other Germanic languages seem completely foreign! Swedish, Norweigan, Dutch & Icelandic are impossible for me to understand. However, if I look at French and Spanish it seems much easier for me, I can understand the gist just by learning a few rules. I mean think how similar English and Spanish are.[7]

É de se perguntar que semelhança é esta que mexe com o senso comum das pessoas ao encarar a língua inglesa. A resposta não é nada difícil de se encontrar: um usuário do portal Yahoo! do Reino Unido e da Irlanda lançou a pergunta na seção *Yahoo! Answers*: “Why so many people thinks English is a romance language?” (“Por que tanta gente acha que o inglês é uma língua românica?”), e uma das respostas bem votadas é esclarecedora:

> *The reason is very simple. There has been a major Latin influence in English. Although English is Germanic in grammar, its vocabulary is mostly Italic. Sixty percent of the English vocabulary has its roots in Latin (although much of this is indirect, mostly via Anglo-*Norman *and French). In the medieval period, much of this borrowing occurred through ecclesiastical usage established by Saint Augustine of Canterbury in the 6th century, or indirectly after the Norman Conquest, through the Anglo-Norman language.*[8]

---

[7] Eu sei que há mais ou menos uma história e uma classificação e que o inglês é classificado como germânico. Suspeito que isto nunca muda, no entanto as outras línguas germânicas parecem completamente estranhas! O sueco, o norueguês, o holandês e o islandês são para mim impossíveis de compreender. No entanto, quando olho o francês e o espanhol, parecem muito mais fáceis para mim: posso entender o essencial tendo aprendido só umas poucas regras. Quero dizer quão acho semelhantes o inglês e o espanhol.

[8] A razão é bem simples. Houve uma maior influência latina no inglês. Embora o inglês seja germânico na gramática, o seu vocabulário é sobretudo itálico. Sessenta porcento do vocabulário inglês tem suas raízes no latim (embora muito delas sejam indiretas, sobretudo via anglo-normando e francês. No período medieval, muitos desses empréstimos se deram através do uso eclesiástico estabelecido por Santo Agostinho de

Esta intervenção no fórum mencionado contêm dois aspectos chave da questão. No primeiro momento o autor argui que a língua inglesa não sofreu influência mais forte do que a latina; consequência disto a maior parte do léxico inglês tem origem "itálica". De fato, observa-se que a maioria das proposições que contêm a frase "English comes from Latin" arroladas pelo Google gira em torno da quantificação da etimologia do léxico inglês:

> *45% of English comes from Latin so that makes them latin too.* (na resposta a uma pergunta no *site Answers.com*, lançada pelo Google na primeira página da lista de resultados)
>
> *I believe that something like 60 to 70 percent of vocabulary in English comes from Latin.* (na entrevista à professora Esther Guerrero, da University of California, no *site The Island of Alameda*, lançado pelo Google na terceira página da lista de resultados)
>
> *50% of English comes from Latin.* (em um comentário ao blogue de Andrew Barlett, lançado pelo Google na quinta página da lista de resultados)
>
> *Some 80 % of English comes from Latin and Greek.* (na seção *Tutoring* do *site Free advanced English*, lançado pelo Google na quinta página de resultados)
>
> *60% of English comes from Latin.* (em um comentário ao blogue *Eugapae Latina*, lançado pelo Google na nona página de resultados)[9]

Vê-se que o lugar-comum de que o inglês é uma língua românica ou uma língua híbrida latino-germânica (veja-se outra pergunta feita no *Yahoo! Answers*: "Why isn't English a mixed Germanic-Romance language?" ("Por que o inglês não é uma língua mista germano-românica?") deriva de uma noção estendida de que o léxico inglês possui uma grande quantidade de palavras, de modo que a filiação da língua passa a ser considerada de um ponto de vista quantitativo, segundo as proporções das contribuições ao seu léxico, ao que cabe indagar: qual é a natureza do léxico "latino" do inglês?

Cantuária no século VI, ou indiretamente após a conquista normanda, por meio da língua anglo-normanda.

[9] Respectivamente "45% do inglês vem do latim, o que também o torna latino"; "creio que em torno de 60 a 70 por cento do vocabulário em inglês em do latim"; "50% do inglês vem do latim"; "uns 80% do inglês vem do latim e do grego"; "60% do inglês vem do latim".

Considerando que até agora se tem partido do discurso do senso comum, aproveita-se uma lista de palavras que o autor da última referência mencionada aporta em sua arguição, as quais julga que "are used naturally in coloquial speech" ("são usadas naturalmente na fala coloquial"):

> *change - bottle - people - common - use - fame - quiet – silen(c)e - air - sure - front - just - actually - move - ridiculous - pain - line - decide - advice - face - really - annoying - pay - joke - realize - party - touch - visit - normal - idiot - bastard - place - (use) - arm - table - clear*[10]

Considerando então tudo o que se expôs sobre a formação do léxico latino e bem mais sobre a do léxico românico, não se pode evitar levantar algumas questões: sendo a palavra latina *cambiare*, por que em inglês se tem *change*, com os metaplasmos característicos do francês: *(-)c(c)-* > *(-)ch-* (que se confirma em *touch*, ainda que **toccare* seja hipotético); *-bi̯-* > *-g*^{e,i}*-*, *-j-*? O mesmo em relação *sure*, com uma síncope característica do francês: *securus* > ant. *sëur* > mod. *sûr* (confirmada em *pay*: *pacare* > **pagar* > *payer*), ou *pain*, com a ditongação do *ē* longo vacilante entre *ei* e *oi*: *poena* (*pēna*) > *peine*, ou ainda *party*, com outra síncope caracteristicamente francesa: *partita* > *partie*.

Ora, os metaplasmos apenas refletem os fatos, a saber, das 35 palavras 26 têm clara origem francesa: *cambiare* > *changer* > *change*, tard. *boticula* > ant. *boteille* (mod. *bouteille*) > *bottle*, *populus* > anglo-normando *people* (mod. *peuple*) > *people*, *communis* > *commun* > *common*, **usare* > *user* > *use*, *fama* > *fame* > *fame*, *quietus* > ant. *quiète* > *quiet*, *silentium* > *silence* > *silence*, *aer* > *air* > *air*, *securus* > ant. *sëur* (mod. *sûr*) > *sure*, *frons,-tis* > *front* > *front*, *iustus* > *juste* > *just*, *mouere* > anglo-normando *movir* (mod. *mouvoir*) > *move*, *poena* > *peine* > *pain*, *uisum* (mais a preposição *à*) *avis* > *advice*, *facia* > *face* > *face*, tard. *innodiare* > *ennuyer* > *annoy*, *pacare* > *payer* > *pay*, *partita* > *partie* > *party*, **toccare* > ant. *touchier* (mod. *toucher*) > *touch*, tard. *bastardus* > ant. *bastard* (mod. *bâtard*) > *bastard*, *platea* > *place* > *place*, *arma* > *arme* > *arm*, *tabula* > *ta-*

[10] *Mudança, garrafa, povo, comum, usar, fama, quieto, silêncio, ar, seguro, frente, justo/apenas, atualmente, mover, ridículo, dor, linho/linha, decidir, conselho, face, realmente, enojar, pagar, piada, realizar, festa/partido, tocar, visitar, normal, idiota, bastardo, lugar, arma, mesa, claro*.

ble > *table*, *clarus* > ant. *cler* (mod. *clair*) > *clear*; em duas a ausência de metaplasmos característicos, por serem cultismos, impede dizer-se com certeza se são empréstimos ao francês ou ao latim: *decidere* > *décider* (>?), *decide* e *uisitare* > *visiter* (>?), *visit*; cinco são cultismos consistentes em palavras latinas ou gregas ou formadas de morfemas latinos ou gregos, das quais a forma francesa serve de condicionante: *actualis* (em latim clássico ligado diretamente a *actus* "ato" e nas línguas modernas mais abstrato) > *actual*, tard. *realis* (derivado de *res* "coisa") > *real*, modelo *réaliser* (< **realizare*) > *realize*, *normalis* (em latim clássico atestado como ligado a *norma* "esquadra", e nas línguas modernas a "regra", e daí a "costume"), *idiota* (< gr. *ιδιώτης*) > *idiot*[11]; somente duas palavras derivam diretamente do latim: *ridiculous* (mesmo assim leva o sufixo *-ous*, da forma anglo-normanda homomorfa (mod. *-eux*), e esta do latim *-osus* > port. *-oso*) de *ridiculus* e *joke* de *jocus* "jogo"; e, por fim, uma coincidência: o autor julgou que *line* tem origem no latim *linum* ou *linea* quando tem origem no proto-germânico **līnon*, portanto palavra do patrimônio indo-europeu.

O estudo dos metaplasmos que caracterizam a mudança do latim para as línguas românicas, especificamente a francesa, ilustra o que disse o autor da resposta à pergunta "Why so many people thinks English is a Romance language?", feita no *Yahoo! Answers*: "Sixty percent of the English vocabulary has its roots in Latin (although much of this is indirect, mostly via Anglo-Norman and French)" (o sublinhado é nosso). O problema repousa sobre o fato de que a quantificação (que, aliás, varia) da etimologia está divulgada, porém não se leva em conta que cifras não dizem nada por si mesmas, mas demandam uma interpretação dentro de certo contexto. Destarte, o conjunto que se nomeia "palavras de origem latina" é, na verdade, um complexo vário, cujo único elemento compartilhado é uma referência de alguma espécie à língua latina, e, não sendo de uma, mas alguma espécie, compromete a precisão da qualidade "de origem latina". Mais precisa, mas não de todo, é a quantificação informada no

[11] Estes (pseudo)latinismos não são característicos do inglês fora da família românica: o holandês tem *actueel* e o alemão e o sueco *aktuell*; o holandês tem *reëel* e o alemão *real*; o holandês tem *normaal* e o alemão e o sueco *normal*; o holandês tem *idioot* e o alemão e o sueco *idiot*.

portal dos dicionários Oxford, *Oxford Dictionaries*, com base em um estudo de Thomas Finkenstaedt e Dieter Wolff a partir das etimologias da terceira edição do *Shorter Oxford Dictionary*:

> 28,24% tem origem latina (incluem-se criações modernas calcadas sobre a morfologia do latim, características do discurso técnico e científico nas línguas europeias de modo geral);
>
> 28,3% tem origem francesa (incluem-se as palavras de origem anglo-normanda);
>
> 25% tem origem germânica (incluem-se as palavras de origem propriamente vernácula, ou seja, anglo-saxã, e empréstimos das demais línguas germânicas);
>
> 5,32% tem origem grega (desconhece-se o critério que distingue este conjunto e o de origem latina);
>
> 4,03% não tem origem certa;
>
> 3,28% deriva de nomes próprios;
>
> 1% tem origem em outras línguas.

O que distingue, pois, o inglês das demais línguas germânicas não é uma maior influência do latim, equívoco que o autor da equilibrada resposta à pergunta "Why so many people thinks English is a romance language?" no *Yahoo! Answers* não evitou, mas uma influência anormal da língua francesa. Chamamo-la de anormal em uma consideração de talhe sociolinguístico, posto que tal influência é consequência da invasão comandada por Guilherme II da Normandia, que despojou a aristocracia anglo-saxã e tomou a coroa da Inglaterra em 1066, a partir de quando o francês em sua variante normanda e depois o padrão emergente baseado no franciano[12] se tornou a língua culta do reino, gerando uma situação de diglossia. Esta situação perdurou até pelo menos 1362, quando o Parlamento autorizou o uso do inglês nos seus atos, mas como se expôs na seção sobre a formação do léxico românico, o galicismo teve um papel importante na formação do léxico das línguas europeias modernas, fornecendo-lhes palavras feitas ou modelos semânticos para a derivação com morfemas próprios.

[12] O dialeto da região da Ilha-de-França, onde fica Paris.

5. Considerações finais

As palavras não têm a sua história gravada apenas nos documentos em que foram escritas. A história de uma palavra é presumível também por sua própria forma, isto é, pelas transformações desde o seu étimo: os metaplasmos.

Na introdução a este artigo afirmou-se que há certo senso comum que julga que o inglês é uma língua românica ou uma língua mista latino-germânica, o que se comprovou na penúltima seção, em que se constatou que tal juízo se funda em diferentes quantificações da etimologia do léxico inglês, que indicam proporções altas de palavras de origem "latina". Mostrou-se então que a história gravada nestas palavras contradiz este juízo, posto que os metaplasmos não remetem a um étimo latino, mas a um étimo românico, especificamente francês.

É claro que o inglês possui palavras tomadas diretamente do latim, mas curiosamente elas contradizem ainda mais o juízo de que houve uma influência maior e notável sobre o inglês, dado que estão presentes em outras línguas germânicas: *cuprum* "cobre" > ingl. *copper*, hol. *koper*, al. *Kupfer*, sueco *koppar*; *strata* "estrada" > ingl. *street*, hol. *straat*, al. *Straße*, os três significando "rua"; *discus* "disco" > ingl. *dish* "prato", hol. *disch*, al. *Tische*, ambos significando "mesa" etc. Estas palavras passam despercebidas pelo senso comum porque remontam a interação entre romanos e germanos na Antiguidade, portanto antes da invasão germânica da Bretanha, e por isto sofreram metaplasmos que impedem a sua pronta identificação.

Destarte, mostrou-se que o estudo da mudança do latim para as línguas românicas ilustra com bastante precisão a natureza do léxico inglês de origem "latina". Ora, assim como os falantes do romance sentiram a necessidade e por ela passaram a distinguir o que é latim (*latine*) e o que é romance (*romanice*), cumpre manter esta distinção, a distinção entre uma palavra propriamente latina, como *popular*, do latim *popularis*, e uma propriamente romance, como *people*, do francês anglo-normando *people*.

Se os discursos do senso comum sobre a classificação da língua inglesa quanto à origem não se verificam, qual será a sua motivação? Explicamo-lo por uma ideologia tão velha quanto o Ocidente:

a ideia do Império, absolutizado assim como a dignidade do imperador de Roma. A história desta ideia na política é bem conhecida e não cabe aqui. A história dela nos estudos das línguas foi mencionada indiretamente na seção sobre a formação do léxico românico: quando se latinizava uma palavra com forma popular como *avondar – abundar* ou semiculta como *contrairo – contrário*, os letrados não perseguiam, consciente ou inconscientemente, outro fim senão enaltecer, enobrecer, dignificar a língua vulgar aproximando-a da língua sábia. Cultivar o legado linguístico latino é legitimar o cultivo ou mesmo reivindicar o legado político romano.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALCOVER, Antoni Maria; MOLL, Francesc de Borja. Diccionari català-valencià-balear. 2. ed. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2002. Disponível em: http://dcvb.iecat.net

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2005.

BOURCIEZ, Édouard. *Éléments de linguistique romane*. 5. ed. Paris: Klincksieck, 1967.

DEVOTO, Giacomo. *Storia della lingua di Roma*. Bolonha: Licino Cappelli, 1940.

GAFFIOT, Félix. *Dictionnaire latin-français*. Paris: Hachette, 1974. Disponível em: http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q

HARPER, Douglas. *Online etymology dictionary*. Disponível em: http://www.etymonline.com

HOUAISS, Antônio *et al*. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

PIAGENTINI, Ottorino. *Vocabolario etimologico della lingua italiana*. Roma: Albrighi & Segati, 1907. Disponível em: http://www.etimo.it

PIERREL, Jean-Marie (org.). *Trésor de la langue française informatisé*. Disponível em: http://www.cnrtl.fr/etymologie

REAL Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 22. ed. Madri: Real Academia Española. Disponível em: http://buscon.rae.es/draeI

TAGLAVINI, Carlo. *Le origini delle lingue neolatine*. 6. ed. Bolonha: Pàtron, 1982.

Vários autores. *Dicţionar explicativ al limbii române*. Disponível em: http://dexonline.ro

WIKIMEDIA Foundation. *Wiktionary, the free dictionary*. Disponível em: http://www.wiktionary.org

A ICONICIDADE INTERDISCURSIVA EM "EROS UMA VEZ..." DE MILLÔR FERNANDES

Elmar Rosa de Aquino (UERJ)
er-aquino@uol.com.br

1. Introdução

Na nossa prática pedagógica, temos observado as diversas maneiras como as ideias vêm sendo construídas e veiculadas linguisticamente, seja pelos meios de comunicação institucionalizados, seja pelos usuários comuns da língua, o que, a nosso ver, constitui-se em um processo de aproximação do que podemos chamar de intersemiose (cf. SIMÕES, 2007), ou seja, quando a semiose (cf. PEIRCE, 2005) manifesta-se nas relações dialógicas e interpessoais. Relações estas definidas a partir dos estudos sobre a funcionalidade da língua.

Segundo Marcuschi (2008, p. 33), Halliday "amplia suas linhas de observação para o plano do texto na relação com o contexto, desenvolvendo reflexões sistemáticas a respeito do funcionamento do sistema na sua relação com o contexto situacional" e, a partir das propostas de Halliday, combinadas com as teorias de Bakhtin e Vygotsky, sugere um modelo de reflexão sobre a sociointeratividade sob quatro aspectos, a saber:

> (a) na *noção de linguagem* como atividade social e interativa;
>
> (b) na *visão de texto* como unidade de sentido ou unidade de interação;
>
> (c) na *noção de compreensão* como atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados e
>
> (d) na *noção de gênero textual* como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída. (grifos do autor) (MARCUSCHI, 2008, p. 21)

Com base nesses pressupostos, podemos entender o mecanismo de produção de sentidos como uma atividade que não se restringe apenas ao produtor do texto – *determinismo internalista* – nem ao contexto social – *determinismo externalista* (cf. MARCUSCHI, 2008).

Acerca da veiculação dos textos pelo meio social, Marcuschi (2008, p. 22) ainda assevera que "todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em *textos* e *discursos* produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade" (grifo do autor), entendendo-se o discurso, nesse caso, como manifestação do sistema linguístico por meio dos textos produzidos em determinados contextos sócio-históricos, com objetivos definidos pelo produtor do texto, pelo gênero escolhido, pelas condições de produção e pelos interlocutores.

A postura geral adotada por Marcuschi (2008, p. 61) pode ser caracterizada como "textual-discursiva na perspectiva sociointerativa", a qual considera o texto sob o aspecto organizacional interno, bem como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo. Do que se pode depreender que

> Sempre estamos inseridos num contexto social e em alguma instituição cujos contratos somos obrigados a seguir sob pena de sermos punidos de alguma forma. As instituições, as ideologias, as crenças etc. são formas de coerção social e política que não permitem ao indivíduo agir como uma entidade plenamente individual. (MARCUSCHI, 2008, p. 67)

2. A relação texto-leitor proficiente

Quando voltamos nosso olhar para o leitor, que parte dos elementos contidos na superfície do texto e, a partir desses itens, constrói o sentido – ou sentidos – do texto, aproveitando-se de todos os conhecimentos prévios, acumulados ao longo de sua história e de suas experiências, podemos perceber a formação do leitor proficiente como aquele leitor capaz de seguir as pistas textuais apresentadas pelo produtor do texto, sem se prender a uma única possibilidade de leitura. Principalmente, quando se trata de textos que privilegiam uma forma de leitura direcionada, em detrimento de uma abertura maior no campo dos sentidos (*polissemia*, para Bakhtin), bem como a produção de novos signos por meio das inúmeras interpretações a que os textos dão margem (*semiose ilimitada*, para Peirce).

Segundo Simões (2007, p. 15), "os textos, em última análise, materializam nossos pensamentos, que são interpretação dos fenô-

menos que se nos apresentam". Além disso, "o objeto-texto não se apresenta acabado e será reconstruído a cada leitura, demonstrando de modo pleno o que se chama tecnicamente de *semiose ilimitada*" (SIMÕES, 2007, p. 15).

Sob esse aspecto, o sociointeracionismo postula um uso da língua a partir da produção de textos por "sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum" (MARCUSCHI, 2008, p. 23).

3. A iconicidade do gênero textual

Conforme aponta Marcuschi (2008, p. 28), Saussure defendia que "não há objetos naturais na língua e sim todos são fruto de um particular ponto de vista". Ao que Deely (1990, p. 27) entende como método que consiste na implementação sistemática de algo sugerido e que, "quanto mais rico um ponto de vista, tanto mais diversos são os métodos necessários para a exploração das possibilidades de entendimento latentes nele". Deixando claro que essa distinção entre método e ponto de vista é fundamental.

Deely (1990, p. 27) afirma ainda que "é como a distinção que se faz em lógica entre extensão e abrangência: sem a segunda, a primeira não seria possível" e que

> As ideias não são auto-representações mas signos daquilo que é objetivamente outro que não a ideia no seu Ser como representação privada. A semiótica é uma perspectiva ou um ponto de vista que emerge de um reconhecimento explícito daquilo que todo método de pensamento ou todo método de pesquisa pressupõe. Ela resulta da tentativa de tematizar esse campo que é comum a todos os métodos e que os sustenta transparentemente, na medida em que eles sejam meios genuínos de desenvolvimento da investigação. (DEELY, 1990, p. 28-29)

Na visão proposta por Deely, a semiótica seria "um processo de revelação" que envolveria, em sua natureza, a "possibilidade de engano ou traição". E acrescenta que "todo método que revele algo (alguma verdade sobre o mundo, ou algum aspecto do mundo ou algum campo de investigação), na medida em que revela, é um método semiótico" (DEELY, 1990, p. 29).

Ao contrário do que muitos pesquisadores das ciências da linguagem pensavam, ou pensam, acerca dos estudos de Saussure, que, tradicionalmente, foram entendidos como um suposto afastamento do sujeito, da sociedade, da história, da cognição e do funcionamento discursivo da língua, "a fim de obter um objeto asséptico e controlado criado pelo *'ponto de vista'* sincrônico e formal" (MARCUSCHI, 2008, p. 30), por meio das pesquisas mais recentes, chegou-se à conclusão de que o sistema analisado pelo linguista suíço não só considerava o uso da língua, mas também entendia o funcionamento desse sistema como determinante para a construção do significado. Porém, o que ficou registrado no seu *Curso de Linguística Geral*, foi apenas o estudo da estrutura, dando margem a especulações de que a fala (*parole*) não exercia influência sobre a escolha dos significantes, nem determinava as possibilidades de significação.

4. Análise do corpus

Vejamos, então, como a análise de um texto de Millôr Fernandes[1] pode ser realizada, considerando-se o aparato teórico por nós escolhido para o presente trabalho.

Texto:

> Eros uma vez...
>
> Um dia, Aphrodite, posteriormente fonetizada para Afrodite (e traduzida para Vênus), não aguentou mais. Chamou o filhinho, Eros, conhecido também como Cupido, e disse:
>
> − Pombas, qualé? Que é que adianta ser Deusa e linda, se toda hora tenho que entrar em concurso pra ver se ainda sou a maior? Agora é essa tal de Psychê! Vai lá e dá uma flechada nela, meu filho.
>
> Cupido ainda tentou sair pela tangente:
> − Por que, mamãe? Chama o Papai, que é o Deus da guerra.
>
> Mas a mãe, venérea como era, apenas mandou que ele xarape a boca e obedecesse.
>
> Eros, assim que avistou Psychê, caquerou-lhe uma flecha nos cornos, mas era tão ruim de pontaria que a flecha acertou-o no próprio

[1] Disponível em: < http://www2.uol.com.br/millor/fabulas/049.htm>

coração. Desesperado de amor autoinfligido, Eros mesmo assim esperou a noite ficar bem negra pra possuir Psychê sem ser visto pela mãe, pelo público e – pasmem! – até pela própria atriz convidada, que, contudo, diante da performance dele, exclamou, gratificada:

− Rapaz, sinceramente, nunca vi nada mais erótico!

Porém, as irmãs de Psychê, chamadas Curiosidade, Perfídia e Prospecção, começaram logo a envenenar as relações da irmã com aquele desconhecido, afirmando que devia se tratar pelo menos do Corcunda de Notre-Dame ou do Homem Elefante na versão original. Curiosidade dizia:

− Se ele não se assume, é porque tem medo das grandes claridades. Vai ver, ele é o Eros-Close.

Perfídia ajuntava:

− Uma noite, manda Celacanto em teu lugar. Evita maremoto.

E Prospecção concluía:

− Mata ele. Um pouquinho só. Se é Deus como diz, depois ressuscita em forma de butique.

Psychê não resistiu às más influências, e uma noite entrou na câmara escura em que Cupido dormia, levando uma lamparina numa mão e uma adaga na outra: "Vou lhe fazer um teste sexual pré-olímpico e depois enfio esta adaga em seus boieros." Porém, quando a luz bateu em Cupido, e Psychê viu aquele gatão, ficou tão excitada, que... Nesse momento, porém, uma gota de óleo da lamparina caiu no ouvido de Eros, que acordou assustado, saltou de lado e desapareceu para sempre.

Durante dez anos, Psychê procurou em vão o seu amor. Afinal, subiu ao Olimpo pela escadinha dos fundos e implorou a Aphrodite:

− Minha querida sogra, por favor, me dá de volta Cupido, que perdi por ser muito cúpida.

Ao que Aphrodite respondeu:

− Está bem, vou te dar três tarefas. Se cumprir as três, eu te devolvo meu filho. 1ª tarefa) Enfiar o dedo no nariz de outra pessoa com o mesmo prazer com que enfia no seu. 2ª) Transformar 85 torturadores da polícia em outros tantos perfeitos democratas. 3ª) Descer aos infernos e me trazer a caixa preta (também conhecida como Boceta) de Pandora.

Psychê desprezou as duas primeiras propostas, pegou o primeiro buraco de tatu pro inferno e trouxe consigo a tal coisa de Pandora. Mas, no caminho pro Olimpo, não resistiu e resolveu olhar o que tinha na caixa. Imediatamente, de dentro da caixa fugiram todos os males do mundo – a inveja, a preguiça, o colégio eleitoral e o jornalismo brasileiro -, e Psychê desmaiou. Eros se materializou no mesmo momento, mais

> apaixonado do que nunca, e, olhando na caixa, viu que nem tudo estava perdido. Bem no fundo, escondidinha, lá estava a esperança. Por isso ele se casou com Psychê e tiveram três filhas – Volúpia, Titila e Tara – e três filhos – Aconchego, Deleite e Orgasmo.
>
> MORAL: A PSYCHÊATRIA NÃO RESISTE À CUPIDEZ.

Podemos observar, a partir do texto-corpus, em análise, que o autor procura fazer uma atualização do mito original de Eros e Psychê (cf. PLATÃO, 1991), usando um vocabulário mais atual, na tentativa de aproximar o leitor moderno de um texto clássico, que já fora traduzido e contado ao longo de séculos e séculos de história, trazendo à tona novas possibilidades de produção de sentidos. Além disso, parece ter a intenção de estabelecer um cunho moral a partir dos feitos das personagens, algo peculiar às narrativas conhecidas como apólogos[2] e fábulas[3].

Já no título, apresenta-se uma referência às estórias infantis e às fábulas, caracterizadas pela expressão introdutória "Era uma vez...". Ao trocar o verbo *era*, pelo substantivo próprio *Eros*, o autor estabelece uma intertextualidade explícita, atribuindo ao texto da mitologia um caráter que o assemelha às fábulas, quando ao título mescla-se a imagem acústica típica das apresentações daquelas narrativas. A expressão "era uma vez...." é modificada, atribuindo-se ao verbo de ligação que dá o "pontapé" inicial aos textos do tipo "contos-de-fadas" um caráter mítico, ao se comutar a forma verbal *era* pelo nome atribuído à divindade grega *Eros*, por semelhanças na camada fônica.

Partindo do título, o autor desenvolve uma nova narrativa do mito grego, adaptando-o a uma forma de linguagem mais coloquial. Percebe-se certa preocupação em esclarecer o leitor acerca dos nomes das personagens, fazendo associações diretamente, ora indiretamente, às alterações sofridas pelo nome *Aphrodite*, adaptado à cultura moderna – no caso, o português – que corresponderia à transcrição do grego, para a forma aportuguesada *Afrodite*. Além

[2] Alegoria moral em que figuram, falando, animais ou coisas inanimadas (Dicionário Prático da Língua Portuguesa, 1993).

[3] Narração alegórica, cujas personagens são, em regra, animais, e que encerra lição moral (*id., ib.)*.

disso, faz referência ao domínio romano sobre a civilização grega, ao explicar que a mesma corresponderia à divindade romana *Vênus*, bem como ao definir *Eros* como correspondente ao deus *Cupido*. Ao conservar a grafia com "ph", no decorrer do texto, o autor parece estar tentando resgatar a estória original, mantendo a ligação entre ambas.

Percebe-se, mais adiante, na fala de Afrodite, uma modernização do seu vocabulário, ao utilizar-se da expressão coloquial *Pombas, qualé?*. Isso pode estar associado ao fato de o autor tentar promover uma aproximação à cultura grega de forma mais despojada, informal. Até por que simplificando a história em poucos detalhes, pode atingir o público de maneira mais livre, sem precisar usar uma linguagem mais rebuscada, típica dos textos clássicos.

O jogo de palavras empreendido pelo autor nos leva a crer que, a exemplo das civilizações antigas, tudo o que estivesse relacionado ao comportamento e às emoções dos seres humanos, estaria ligado a uma divindade específica, ou seja, uma personificação desses elementos. Podemos compreender a vaidade do ser humano na figura de Afrodite, quando a mesma afirma ser *Deusa* e *linda*. Segundo a mitologia, Afrodite/Vênus seria considerada a deusa da beleza. Enquando Eros/Cupido, o deus do amor.

A expressão coloquial *caquerou-lhe uma flecha nos cornos* dá o tom moderno e despojado à adaptação do mito clássico. As irmãs personificadas de Psychê, *Curiosidade*, *Perfídia* e *Prospecção*, procuram aguçar as emoções de Psychê, persuadindo-a a desvelar o mistério de Eros (a personificação do amor) deduzindo que sua feiúra pudesse se assemelhar a de duas personagens conhecidas como o *Corcunda de Notre-Dame* e o *Homem Elefante*. Personagens estas que jamais poderiam estar presentes no mito clássico, já que ambos seriam criações de autores cronologicamente posteriores à estória original. É a eterna procura da razão pelo desvendamento dos mistérios da emoção. Sobre esse aspecto da leitura, Simões (2007, p. 37) nos diz que "a semântica do verossímil implica uma semelhança com a lei de uma dada sociedade num dado momento e o enquadra num presente histórico".

O conflito entre a emoção e a razão se faz notar quando Eros e Psychê se apaixonam, por uma imprudência do deus do amor, e

têm de se encontrar às escuras para que ela não veja seu rosto e não perceba que ele, na verdade, é um deus. A partir desse ritual, as peripécias de Eros e Psychê tornam-se uma eterna busca pela compreensão das emoções, por parte da razão. Além disso, alternam-se os nomes de Afrodite/Vênus e Eros/Cupido, denotando a instabilidade cultural ou, até mesmo, a força exercida pelas duas civilizações clássicas na formação da cultura ocidental. As civilizações politeístas atribuíam a cada característica humana uma divindade dotada de sentimentos e fraquezas, que as aproximavam das condições terrenas, com a diferença de serem imortais e dotados de poderes sobre-humanos. Estas características culturais eram comuns na maioria das civilizações antigas.

Sendo assim, Millôr Fernandes reconstrói o mito de Eros por meio da adaptação do contexto mítico, à realidade contemporânea. Além disso, altera trechos que não confeririam um caráter tão jocoso, e até mesmo risível, à versão original, com o objetivo de conduzir o leitor por outros caminhos, que não o da estória clássica. Um dos exemplos está nas tarefas impostas por Afrodite que, na versão original são apresentadas em quatro trabalhos, ao invés de três, sendo apenas o último deles semelhante à versão de Millôr Fernandes. Enquanto as duas primeiras tarefas, na versão de Millôr Fernandes, estariam totalmente dissociadas da versão original, ao introduzir elementos insólitos (enfiar o dedo no nariz de outra pessoa) e executar uma tarefa que, ao que parece, seria praticamente impossível (transformar torturadores em democratas). Outra alteração que provoca o humor são os males que escapam da caixa de Pandora, em que o autor insere elementos inexistentes na época da versão original: *o colégio eleitoral* e o *jornalismo brasileiro*.

A escolha dos nomes para os filhos do casal – *Volúpia, Titila* e *Tara*, para as meninas, e *Aconchego, Deleite* e *Orgasmo*, para os meninos – também nos remete ao conceito moderno de amor, sugerindo mais uma aproximação do prazer carnal do que do sentimento puro e casto.

Sobre essas questões, podemos recorrer ao que assevera Simões (2007, p. 17) ao esclarece-nos de que “sem intenções de análise esotéricas ou extravagantes, tem-se a crença de que a situação histórico-cultural do texto oferece dados de entrada para a sua interpre-

tação" (SIMÕES, 2007, p. 17). Partindo-se então da estória de Millôr, observamos a autossuficiência do texto na construção do sentido desejado pelo autor, ao introduzir um novo dado que serviria como fechamento de cunho moral para a estória, a frase *A psychêatria não resiste à cupidez*, sendo o item lexical *psychêatria* grafado de forma arcaica, elevando-a ao *status* de ciência. Enquanto a *cupidez*, que significa *cobiça, ambição*, mas também aquele que é possuído de, ou que revela desejos amorosos, pode levar o leitor a dois caminhos deferentes na produção do sentido global da fábula.

Quanto às semelhanças existentes entre as duas versões – clássica e moderna – do texto, somos levados a gerar novos sentidos dos quais, um deles, pode estar relacionado à erudição do autor, bem como das relações estabelecidas entre a visão de mundo em um passado remoto, e o outro, às relações interpessoais na vida moderna.

Observamos, ainda, o estado de personificação do comportamento humano, ou seja, as características comportamentais e sentimentais do ser humano que vive em sociedade são transformadas em seres animados, com vontades e atitudes próprias. E a relação entre Eros e Psychê torna-se semelhante às relações entre emoção e razão. E, ainda, a influência que as irmãs de Psychê exercem sobre suas atitudes, à semelhança da razão humana que, por vezes, cede aos apelos sentimentais.

Como nos diz Simões (2007, p. 18), "a interação mente e signo é dinâmica, por conseguinte, mutante. Logo, se o texto é signo, está sujeito à mesma dinâmica e mutabilidade das funções e valores carregados pelos signos e deles emergentes segundo o momento de produção de leitura", daí a possibilidade de adaptação do mito clássico a uma linguagem mais moderna, atual. Caso o leitor detenha os conhecimentos necessários para promover uma leitura calcada da interdiscursividade – a partir do reconhecimento do texto clássico, pela intertextualidade – poderá fazer inferências que o levem a outros caminhos na interpretação. A intertextualidade poderia servir como um dos signos orientadores para a leitura do texto.

A *iconicidade textual* resultante das semelhanças entre as versões é o fio condutor com potencial de gerar "imagens na mente interpretadora, a partir das quais seja possível aproximar-se do projeto comunicativo inscrito no texto" (SIMÕES, 2007, p.19). Essa gama

de possibilidades se dá porque "a leitura de textos procede de uma negociação entre imagens mentais construídas por um enunciador e reconstruídas por um coenunciador (leitor ou intérprete)" e "[...] a *plasticidade* textual é referência de *iconicidade* e pode funcionar como base para a condução do intérprete à mensagem básica inscrita no texto" (SIMÕES, 2007, p.19-20). O que culmina com a proposta de leitura do autor, por meio da "moral" estabelecida ao final do texto.

Nessa linha teórica, podemos aplicar o conceito de interdiscursividade como fator determinante para a condução e produção dos sentidos, já que "a produção textual 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)" (SIMÕES, 2007, p. 20).

A trilha textual se constrói pela escolha das estruturas sintáticas – *iconicidade diagramática* – bem como pelas escolhas lexicais que, no caso do texto-córpus, mesclam diversos itens lexicais que remetem o leitor ao texto clássico, fazendo uma ponte com o presente. Dentre esses, podemos destacar as expressões *venérea*, como qualidade atribuída à deusa Vênus (Afrodite, na mitologia romana) e *xarape*, como forma aportuguesada da expressão *shut-up* (*cale-se*, em inglês).

5. Considerações finais

Diante das análises propostas neste trabalho, concluímos que o leitor precisa estar atento às pistas fornecidas pelo produtor do texto para que possa fazer o maior número possível de leituras e, sob esse aspecto, consideramos que o reconhecimento dos diversos gêneros textuais, combinados com as estratégias de leitura baseadas na semiótica de extração peirceana, proporciona maior interação entre autor e leitor.

Destarte, a produção de sentidos, que toma como base significativa os fatores de interdiscursividade, auxilia no desvendamento do mundo e na compreensão dos jogos sígnicos gerados pelas associaçõe do texto. E, ainda, como concretização do discurso que considera

as condições de produção, o potencial icônico – "faculdade de acionar esquemas mentais e estimular a produção de imagens que gerenciariam a interpretação" (SIMÕES, 2007, p. 20) – o potencial indicial – "faculdade de induzir raciocínios, provocar inferências e implicaturas", no qual "o signo funciona como um vetor que indica caminhos possíveis na trilha textual" (SIMÕES, 2007, p. 21) – e o contexto sócio-histórico, com vistas à construção do pensamento e a disseminação das ideias, a fim de nos tornar, cada vez mais, seres sociáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEELY, John. *Semiótica básica*. Trad. Julio C. M. Pinto. São Paulo: Ática, 1990. 192p. (Série Princípios).

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FERNANDES, Millôr. Eros uma vez... In: Millôr online. *Fábulas fabulosas*. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/millor/fabulas/049.htm>

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário prático da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

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

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

NÖTH, Winfried. *Panorama da semiótica*: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 2008.

PLATÃO. *O banquete*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores)

SIMÕES, Darcilia. *Iconicidade verbal. Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br>.

_____. *Iconicidade e verossimilhança*. Semiótica aplicada ao texto verbal. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br>.

A ICONICIDADE LEXICAL E A NOÇÃO DE "VER COMO"

Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins (UERJ)
anapoltronieri@hotmail.com
Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ)
darciliasimoes@gmail.com

1- Da noção de ícone à noção de iconicidade

Em Etimologia, segundo o dicionário Houaiss, em sua versão on-line, a palavra *ícone* vem do francês *icône* (1858) "imagem sacra das igrejas do Oriente", do russo *ikona* "imagem" e este do grego bizantino *eikóna* "imagem sacra", derivado do grego *eikôn, ónos* "imagem, retrato, imagem refletida em espelho, simulacro, fantasma, imagem de espírito, semelhança"; José Pedro Machado e Nascentes tiram diretamente do grego *eikôn, ónos*, pelo latim *ícon, ónis* "imagem, representação mental, retrato"; na acepção semio, pelo inglês *icon* "signo cuja forma sugere o significado", mesma origem; ver *icon* (i/o)- forma histórica: 1914 *ícone*, 1922 *ícono*.

Nos seus estudos sobre o signo, o norte-americano Charles Sanders Peirce reconhece o ícone, inicialmente denominado *likeness* em sua teoria, como uma das partes da divisão triádica do signo: o ícone, o índice e o símbolo. Para Peirce, a relação sígnica que o ícone institui é:

> Um Signo que se refere ao Objeto que denota apenas em virtude de seus caracteres próprios, caracteres que ele igualmente possui, quer um tal Objeto exista ou não. É certo que, a menos que realmente exista um tal Objeto, o Ícone não atua como signo. Qualquer coisa, seja uma qualidade, um existente individual ou uma lei, é Ícone de qualquer coisa, na medida em que for semelhante a essa coisa e utilizado como um signo seu. (PEIRCE, 2.247 *apud* SANTAELLA, 2004)

Com base no pensamento acima, Peirce reconhece que a principal característica dos signos icônicos é ser, sob certo aspecto, semelhante ou similar ao objeto. Pela análise de Peirce, o signo icônico é similar, mas isso não significa que um (o signo) e outro (o objeto) tenham necessariamente as mesmas propriedades. Cabe aqui o primeiro questionamento: o que significa para um signo icônico ter certa semelhança, em algum aspecto, ao objeto que representa? Muitos responderam a essa pergunta com uma visão redutora, ou seja, super-

ficial, pois conceberam a semelhança como um "ver isto", a semelhança absoluta, cujo exemplo mais lembrado é a fotografia. Uma análise mais acurada dos planos de uma fotografia (dimensão, profundidade, cor e luz) remete-nos muito mais à ideia de um índice e sua relação de contiguidade com o objeto, seja relação física, seja mental (índices verbais). Essa concepção de ícone como um "ver isto" caracterizará o signo icônico como "motivado" pela forma que representa.

Contrário à linha da iconicidade como semelhança absoluta, o "ver isto", o semioticista italiano Umberto Eco (1976) afirma que há seis noções ingênuas que corroboram em parte a ideia de que a iconicidade é um "ver isto":

(I) O signo icônico tem as mesmas propriedades que o seu objeto;

(II) O signo icônico é parecido com o objeto que ele representa;

(III) O signo icônico é análogo ao objeto que ele representa;

(IV) O signo icônico é "motivado" pelo objeto;

(V) O signo icônico é "arbitrariamente codificado";

(VI) O signo icônico, "motivado" ou arbitrário, pode ser analisado por meio de unidades pertinentes do sistema verbal.

Essas seis características têm um traço em comum: todas priorizam a semelhança na relação signo-objeto. Para Eco (1976) a iconicidade não tem como traço a semelhança, mas a fabricação de uma realidade perceptiva tanto pelo produtor do signo como pelo observador. Nesse sentido, na semiótica da comunicação de Eco, todo e qualquer signo, seja icônico ou não, depende das convenções culturais que imprimem marcas na percepção dos falantes e na representação dos signos em uma sociedade. Na visão de Eco (1976), a semelhança não é senão um fator cultural ligado às experiências individuais e sociais dos interlocutores.

2- Ricoeur e a noção de "ver como"

No estudo VI, denominado "O trabalho da semelhança", presente no livro *A metáfora viva* (1975/2005), Paul Ricoeur reinterpreta a "função icônica" presente nas metáforas literárias no âmbito do

signo verbal no qual o ícone é essencialmente descrito e não apresentado, isto é, "nada, portanto, sendo mostrado em imagens sensoriais, tudo se passa na linguagem, quaisquer que sejam as associações no espírito do escritor ou do leitor" (RICOEUR, 2000, p. 290). Nota-se, nessa citação, uma clara tendência a separar a iconicidade de um aspecto da linguagem essencialmente imagético, ou seja, uma linguagem reprodutora de imagens, o "ver isto". Assim, neste quadro, propõe-se que o mais importante na linguagem poética "não é a fusão do sentido com o som, mas a fusão do sentido com um fluxo de imagens evocadas ou ativadas; essa fusão constitui a verdadeira iconicidade do sentido (*iconicity of sense*)" (RICOEUR, 2005, p. 321).

De acordo com Ricoeur (2005), o ato de leitura evidencia o seu caráter icônico, pois:

> A linguagem poética é o jogo da linguagem, para falar como Wittgenstein, em que o propósito das palavras é evocar, ativar as imagens. Não somente o sentido e o som funcionam iconicamente um em relação ao outro, mas o próprio sentido é icônico pelo poder de desenvolver-se em imagens. Esta iconicidade apresenta justamente os dois traços de ler: a suspensão e a abertura. Por um lado a imagem é, por excelência, obra da neutralização da realidade natural; por outro, o desdobramento da imagem é algo que "acontece" (*occurs*) e para qual o sentido se abre indefinidamente, dando a interpretação um campo ilimitado; com tal fluxo de imagens, pode-se dizer que ler é conceder seu direito a todos os *data*; na poesia, a abertura ao texto é a abertura ao imaginário que o sentido libera. (RICOEUR, 2005, p. 321)

É praticamente impossível não se lembrar da semiose ilimitada de Peirce quando lemos o excerto acima. O processo de efeito de sentido em um texto somente ocorre a partir do momento em que um intérprete possibilita uma ligação entre um significante e um significado, apresentando/ ativando uma ou várias imagens mentais (um interpretante). Essa imagem apresentada não se associa à ideia de que o intérprete tem a percepção de um "ver isto", ou seja, uma reprodução do objeto tal qual ele é, porque aquilo que se "vê" é apenas uma possibilidade entre várias outras possibilidades de percepção.

A partir das considerações acima, Ricoeur (2005) postula que a iconicidade se aproxima da noção de "ver como", noção emprestada de Wittgenstein. Segundo Ricoeur (2005), o "ver como" revela-se pelo ato de ler, ato que é "metade pensamento e metade experiência" (*ibidem*, p.325).

Vale observar que a noção de "ver como" não nega o caráter de semelhança. A semelhança encontra-se na função imaginante da linguagem (Ricoeur) que une o verbal e o não verbal. A esse respeito, Ricoeur afirma que:

> Assim, o "ver como" posto em ação no ato de ler assegura a junção entre o sentido verbal e a plenitude imaginária. Tal junção não é mais algo exterior à linguagem, na medida em que pode ser pensada como uma relação, precisamente a semelhança: não mais a semelhança entre duas ideias, mas a mesma que institui o "ver como"; o semelhante, diz claramente Hester, é o que resulta do ato-experiência do "ver como". "Ver como" define a semelhança e não o inverso (p. 183). Essa antecedência do "ver como" sobre a relação de semelhança é própria ao jogo de linguagem no qual o sentido funciona de maneira icônica. Eis por que o "ver como" pode ter êxito ou fracassar: fracassar, como nas metáforas forçadas porquanto inconsistentes ou fortuitas, ou, ao contrário, como nas metáforas banais e usadas; ter êxito, como nas que facilitam a surpresa e o achado. (RICOEUR, 2005, p. 326)

Com efeito, a noção de "ver como" situa a iconicidade em um patamar que ultrapassa a ideia de resíduo, de uma impressão apresentada. O "ver como" libera a semelhança de uma perspectiva de realidade, conceito ainda pouco claro nos estudos linguísticos, porque situa o significante entre o verbal e o quase visual, isto é, eu "vejo como", eu não "vejo isto".

Essa noção de "ver como" abre caminhos para a apresentação de outro tipo de iconicidade- a iconicidade verbal ou lexical, cuja prioridade é o estudo da iconicidade em textos verbais de língua portuguesa.

3- A teoria da iconicidade verbal

O estudo de Paul Ricoeur sobre a semelhança nas metáforas vai ao encontro de inúmeros estudos sobre a iconicidade realizados pelo grupo SELEPROT (Semiótica, leitura e produção de textos) – UERJ, coordenado pela profa. Dra. Darcilia Simões.

De acordo com Simões (2009, p.76) a iconicidade é "uma propriedade semiótica fundada na plasticidade- propriedade da matéria de adquirir formas sensíveis por efeito de uma força exterior." A partir dessa definição, Simões (2009) postula que:

(I) O signo verbal é essencialmente uma imagem, uma percepção sonora ou visual;

(II) No texto, a seleção de palavras e suas relações sintagmáticas agem na produção de uma iconicidade diagramática;

(III) O projeto de interação texto/leitor reside na natureza da verossimilhança;

(IV) Evidencia-se a plasticidade textual como uma das formas de se chegar à iconicidade;

(V) Um ato de fala pode ser falacioso ou verdadeiro. Nesse sentido, a iconicidade também pode ser um despiste;

(VI) A relação entre imagem textual e cognição na elaboração de um caminho de raciocínio.

Ao assinalar a importância da verossimilhança em sua teoria, Simões (2009) também se afasta da iconicidade ingênua que insere o signo e o objeto no campo da semelhança absoluta. A verossimilhança desvencilha a palavra-símbolo de uma aproximação direta da realidade. Assume a verossimilhança o mesmo "status" de um "ver como", no qual toda percepção é mediada por efeito de uma força exterior (SIMÕES, 2009) em que" a compreensão de textos procede de uma negociação entre imagens mentais construídas por um enunciador e reconstruídas por um co-enunciador (leitor ou intérprete)" (SIMÕES, 2009, p. 75). Nessa perspectiva, a iconicidade textual procede de uma interação entre texto/leitor/ força exterior (meio social, idade, conhecimentos linguísticos e culturais).

4- Conclusão

Esse artigo teve como finalidade revisitar alguns estudos que confirmaram ou repeliram o conceito de iconicidade no signo verbal. Vimos que em Eco (1976) o problema da iconicidade é praticamente insolúvel se se crê que a iconicidade é semelhança absoluta, visto que todo ato de percepção entre signo e objeto resulta de uma convenção fabricada nos campos sociais, culturais. Já em Ricoeur (2005), a iconicidade é um trabalho de semelhança, mas uma semelhança mediada pelo "como", ou seja, um "ver como". Ou seja, o signo parece (o que não quer dizer que seja igual), mas não comparece de fato. Ao finalizar com Simões (2009), quisemos enfatizar que

a verossimilhança é uma proposta de iconicidade na qual não se nega a semelhança, mas também não se abraça uma visão ingênua de semelhança absoluta em relação aos signos verbais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ECO, Umberto. *La production des signes*. Paris: Le Livre de Poche, 1976.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. São Paulo: Loyola, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Pioneira, 2004.

SIMÕES, Darcília M. Pinto. *Iconicidade verbal: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts / UERJ, 2009.

A ICONICIDADE LEXICAL NA VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA NACIONAL EM LETRAS-DE-MÚSICA BRASILEIRA[1]

Marilza Maia de Souza de Paiva (UERJ)
marilza.maia@gmail.com

1. A riqueza da língua

> ***(...) somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática.***
>
> ***A multiculturalidade é o denominador comum dos movimentos atuais em direção à democratização da educação em todo o mundo[2].*****(Ana Mae Barbosa)**

Para começo de conversa, o título que abre essa seção, pauta-se na perspectiva variacionista da língua, cujo mote é a heterogeneidade dos usos linguísticos arraigados ao sistema, além de motivados e regulados por ele (cf. NARO, 2004, p. 15), assentando que estrutura não é sinônimo de homogeneidade.

Com o objetivo de analisar a língua escrita das letras-de-música[3] que selecionamos, a língua escrita pensada como discurso (como processo), não delimitada na forma, optamos por focar nossa abordagem nas modalidades de uso da língua – oralidade e escrita – segundo as considerações de Preti (2004), Fávero *et all.* (2007) e Marcuschi (2008), que têm como tendência geral a de tratar fala e

[1] Este texto é parte integrante da dissertação de mestrado, orientada pela profª. Drª. Darcilia Simões, concluída em março de 2010.

[2] Ana Mae Barbosa (USP). Trecho do programa DEBATES no *Salto para o futuro*, TVE. http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002.

[3] Optamos por grafar letras-de-música com hífen para realçar a forma que então designa um gênero textual, nosso objeto de estudo.

escrita a partir de uma relação não dicotômica, mas fundada num *continuum* (cf. FÁVERO, 2007).

Com base no que Marcuschi (2008, p. 43) afirma, concluímos que as diferenças entre a oralidade e a escrita podem ser analisadas na perspectiva do *uso* e não do *sistema*, em que a língua é vista como construto abstrato e homogêneo. Na prática oral, ao contrário, a língua se apresenta como fenômeno heterogêneo, dinâmico, histórico, social; o uso se manifesta em situações concretas, e aquele só se determina sintática e semanticamente de acordo com as condições de produção, com as situações de interação.

Não é novidade que a literatura linguística contemporânea vem apresentando várias possibilidades de aproximação entre as modalidades de língua oral e de língua escrita com implicações para o ensino. Vemos nesse crescente interesse muito mais do que um modismo teórico, mas uma necessidade de mudança de paradigma concernente ao ensino de língua, que supervaloriza a variedade padrão em detrimento das outras, chegando a tratá-las pelo critério de exclusão (aprender o padrão, para suplantar as outras variedades), em vez de tê-la como base.

A dificuldade de lidar com a linguagem é, pois, um problema político-social sobre o qual a sociedade, e mais de imediato a escola, precisa se debruçar. De acordo com Simões (2004), a exploração da riqueza dos usos linguísticos, presentes nos textos que fazem parte do cotidiano do estudante, pode ser um facilitador para que se efetive um ensino significativo de língua, sem estigmatizar uma ou outra variedade linguística, mas propiciando oportunidade de vivenciar na escola – sob a orientação docente – as práticas linguageiras cotidianas. A diferença é que a escola é o lugar oportuno de se padronizarem os usos linguísticos, a fim de promover reflexões que permitam ao estudante apetrechar-se de conhecimentos para que se seja capaz de escolher a variante que lhe for mais conveniente, portanto a mais adequada, nas diversas situações de comunicação. Lembrete: a variedade culta (ou padrão) tem de ser ensinada na escola, pois não há outro lugar ou outra instituição que viabilize o contato sistemático e orientado com a gramática normativa, que é o ponto de partida para a organização da comunicação em nível formal.

Focado numa dimensão nacionalista e democrática de língua, o estudo se baseia na divulgação e na preservação; nesta, como consequência da variação e da necessidade de padronização do idioma, por meio da variedade padrão (culta), para que a comunicabilidade seja garantida entre os usuários da língua; naquela, tendo em vista a variação idiomática como um fator de riqueza da língua, que carece de mais conhecimento por parte dos falantes.

A estrutura linguística das letras-de-música aliada ao contexto social, abrangendo o histórico e o cultural, permite compreender a dinâmica e a heterogeneidade da língua em uso; e esse gênero textual, sem dúvida, acompanha e conserva características que representam a identidade dos territórios socioculturais.

2. O caráter intersemiótico da canção

Costa (2005, p. 107) define a canção como um "*gênero híbrido, de caráter* ***intersemiótico****, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical*", cujas qualidades são indissociáveis. Não fosse essa confluência entre as linguagens, os compositores não teriam um cuidado laborioso na escolha das palavras que agregam ritmo, melodia, expressividade e comunicabilidade à canção.

O cuidado no manejo com as palavras que formam a canção impõe-lhe características poéticas. Por conta disso, registram-se algumas polêmicas, sobre as quais não nos debruçaremos no momento (por não ser objetivo deste estudo), acerca da classificação do gênero como literário ou não literário. Os recursos literários de que o letrista dispõe ao escrever textos que serão musicados ou o contrário (partir da melodia para compor a letra) são, para nós, prova suficiente de que o gênero conserva aspectos verbais que garantem a literariedade textual sem, necessariamente, ter de ser reconhecido como um texto literário canônico. Tomamos, pois, as palavras de Valente (2004, p. 194), para corroborar nossa posição:

> No que respeita às letras de música, é fundamental que sejam vistas como integrantes de canções e não de poemas da Literatura. Elas são letras musicais ou letras poéticas e devem ser abordadas nos aspectos morfossintáticos e semântico-estilísticos quando apresentarem expressividade textual.

3. Seleção vocabular e iconicidade isotópica

No plano de análise que propusemos ao nosso trabalho, focamos na *seleção vocabular*, cujo mote é o viés semântico (na composição de campos lexicais ou campos semânticos) e o semiótico (na persecução dos valores icônicos ou expressivos e os indiciais ou impressivos (cf. SIMÕES, 2009). O plano semiótico conduz nossa forma de identificação dos ícones vocabulares (composição de campos semânticos ou campos léxicos), possibilitada pela seleção de palavras ou expressões que funcionem como trilha temática que conduza à formação de sentidos.

Para referendar nossa proposta, baseamo-nos em Simões (2009, p. 89), que aponta a *iconicidade isotópica* como um plano de análise que atende a tais demandas:

> No plano de análise de textos em geral, a iconicidade isotópica se faz no rastreamento de palavras e expressões que possam sustentar esse ou aquele tema. A garantia de recortes isotópicos propostos para esse ou aquele texto se assenta exatamente na possibilidade de identificação de itens léxicos (palavras ou expressões) que constituam campos lexicais ou campos semânticos que ratifiquem a opção temática proposta.

Quando se trabalha com a organização de campos semânticos, as palavras são organizadas por famílias ideológicas, associadas às outras de acordo com os traços de significação que elas têm em comum (cf. CÂMARA, 2004). Os traços de significação envolvem tanto as relações textuais (na estrutura sintagmática) como as relações de sentido que são possíveis de se estabelecerem entre as palavras no texto. Assim, organizamos as palavras que se associam a amor, a religião, a política, etc. seguindo-se a estrutura de grupos temáticos. Os campos lexicais[4], por sua vez, são organizados por famílias etimológicas, resultantes dos processos de derivação e de composição (CÂMARA, 2004).

O levantamento vocabular amplia as nossas possibilidades de observar, no material de análise, as perspectivas e os valores socio-

[4]Valente (1999, p. 57) observa que os estudiosos Emile Genouvrier e Jean Peytard sugerem uma definição para campo lexical que nos remete à de jargão. Para os autores, "campo lexical é o conjunto das palavras que a língua agrupa ou inventa para designar os diferentes aspectos de uma técnica, de um objeto, de uma noção: campo lexical do 'automóvel', da 'aviação', da 'álgebra', da 'moda', da 'ideia de Deus etc."

culturais que acompanham a dinâmica da língua. Isso é possível de verificar na significação ou na criação de determinados referentes que se ampliam, ou perdem o valor na língua, dependendo das necessidades comunicativas. Tomemos, por exemplo, a palavra *embarcar*, cuja significação não se restringe mais a uma embarcação como referente. Afinal, *embarca-se* num ônibus, num trem, num avião (HOUAISS, 2001, *s. v.*) ou "na onda de alguém" (gíria).

Nessa perspectiva de análise, ver-se-á que a *semiose é ilimitada* não porque toda e qualquer leitura seja pertinente a um texto, mas porque há nesse texto um grupo de palavras ou expressões que respaldam esta ou aquela leitura, cujo produto final depende do interpretante, da cognição produzida na mente, em termos peircianos. Em outras palavras, depende dos conhecimentos de mundo, prévio, enciclopédico do leitor/ouvinte e, por isso, as leituras serão, necessariamente, diversas. Dessa maneira, a validade das leituras será atestada pelos recursos linguísticos e suas funções e valores icônicos (expressivos) ou indiciais (impressivos) que as orienta.

Vejamos um exemplo de análise, com a letra "Xote das meninas", de autoria de Luiz Gonzaga e Zé Dantas:

Mandacaru, quando fulora na seca
É o sinal que a chuva chega no sertão
Toda menina quando enjoa da boneca
É sinal que o amor
Já chegou no coração
Meia comprida
Não quer mais sapato baixo
Vestido bem cintado
Não quer mais vestir timão
Ela só quer, só pensa em namorar
Ela só quer, só pensa em namorar

De manhã cedo já está pintada
Só vive suspirando
Sonhando acordada
O pai leva ao doutô
A filha adoentada
Não come, não estuda,
Não dorme, nem quer nada

Ela só quer, só pensa em namorar
Ela só quer, só pensa em namorar

Mas o doutô nem examina
Chamando o pai de lado
Lhe diz logo na surdina
O mal é da idade
A doença da menina
Não há um só remédio
Em toda medicina

Ela só quer, só pensa em namorar
Ela só quer, só pensa em namorar.

GONZAGA, Luís e DANTAS, Zé. Disco LP: 78 RPM. 1953. Faixa 03. (Letra coletada no site oficial: www.luisluagonzaga.mus.br. Acesso: 05 de Dezembro de 2009).

O ritmo da canção, o *xote*, como próprio título anuncia, caracteriza um ritmo musical peculiar de uma região, cuja identificação se torna possível pelo vocabulário, que é estruturado a partir de marcas ou atributos que tipificam os personagens que conduzem o texto, representa as coisas (objetos) do lugar, os costumes. Veremos, pois, que a caracterização de "Xote das Meninas" evidencia o sertão nordestino, a despeito das raízes desse ritmo na cultura europeia. Câmara Cascudo (2002, p. 755) o descreve como "um ritmo agradável de se dançar, melodia de fácil aprendizado e letra de simples memorização". Esses recursos que favorecem a estruturação simples da música em nada diminuem o seu valor semântico-estilístico. Destacamos o recurso das rimas finais e o uso de palavras do mesmo campo semântico como os exemplos mais contundentes no que tange à simplificação da estrutura com fins de facilitar a memorização.

A organização de campos semânticos acompanha a evolução das mudanças de comportamento da menina e a consequente estranheza do pai diante da novidade:

Palavra ou expressão	**Campo semântico**	**Índice de**
meia, sapato, vestido, timão	vestimenta	vaidade
suspirando, sonhando acordada, só pensa em namorar	anseios	paixão
adoentada, doença	sofrimento	doença
não come, não dorme, não estuda, não quer nada	sintomas	desânimo
doutô, examina, remédio, medicina	tratamento (da doença)	cura

Os itens *adoentada* e *doença* formam um campo lexical, por se tratar de um par de palavras que provém da mesma família léxica, conforme a conceituação de Mattoso Câmara (2004, p. 157).

As alterações fono-ortográficas são icônicas por conferirem ao texto a qualidade de representação de espaço sociocultural. O item lexical *fulora* a que se recorre no primeiro verso da canção, *mandacaru quando fulora na seca*, acompanhando o nome de uma planta típica do sertão, salta aos nossos olhos como marca mais evidente do falar regional. Observe-se que para articular *fulora* desfaz-se o encontro consonantal por comodidade articulatória, que no estudo sobre metaplasmos configura um tipo especial de epêntese, denominado *suarabácti*, que caracteriza "o desenvolvimento de uma vogal no interior de um grupo de consoantes" (cf. SIMÕES, 2006, p. 39). Do mesmo modo que se acrescem fonemas para simplificar a estrutura do vocábulo (padrão CV), noutras formas eles são suprimidos com a mesma finalidade. O exemplo apresentado na letra-de-música com essa característica é *doutô*, em que ocorre a apócope do travador final */r/* e a consequente acentuação da vogal para marcar a sua tonicidade. *Mandacaru*[5]*, seca* e *sertão* são outros componentes lexicais do texto que podem ser levantados como marcas que definem concretamente a ambientação sertaneja, sendo *mandacaru* um índice que remete aos outros dois termos.

Com a metáfora da passagem da infância à adolescência, representada simbolicamente na imagem do desabrochar da flor do mandacaru, Luis Gonzaga demonstra o seu poder de criação ao transformar as referências socioculturais de sua terra em objeto de arte, isto é, em música. Por isso, a figura de Luis Gonzaga é, sem dúvida, uma das mais emblemáticas referências ao sertão nordestino, reconhecida como *símbolo* de nordestinidade. Numa relação de alteridade, sua imagem se alinha à identidade do povo. Como observa R. Marques (2008, p. 69), o compositor/cantor trata as

[5] Mandacaru - [Do tupi.] - Substantivo masculino. 1. Bras. N.E. Bot. Grande cacto (*Cereus jamacaru*), de porte arbóreo, tronco grosso e ramificado, que pode fornecer madeira na base, flores enormes, alvas, que se abrem à noite, e cujos ramos têm de quatro a cinco ângulos, sendo o fruto uma baga espinhosa. É planta das mais características da caatinga nordestina, e serve de alimento ao gado na seca. [Var.: *jamacaru.*] [AURÉLIO, *s. v.*]

experiências, as coisas da terra, com desenvoltura e autoridade de quem conhece. Nas palavras do autor, "a noção de pertença formada não pela sociabilidade, mas pela origem, confere a Luis Gonzaga a legitimidade para falar de sua terra".

O mandacaru é um ícone-símbolo de resistência à seca do sertão nordestino, já que serve de alimento ao gado na seca; é ícone por ser uma árvore típica do sertão, logo, a motivação do *signo* é evidente (olhou para o mandacaru, lembrou do sertão) e símbolo porque representar o sertão pelo mandacaru é convenção, uma vez que a representação poderia ser um chapéu de jagunço, uma ave etc. Pelo fato de ser comum a sabedoria popular utilizar-se do mecanismo de observar a natureza para acompanhar as variações do tempo ou do clima, quando a planta floresce atenta-se à proximidade da chuva. Do mesmo modo, compara-se a passagem da infância da menina à fase da maturidade. Nesse sentido, *mandacaru* não mais se refere a um tipo de planta, mas é tomado como *ícone-índice* de maturidade em oposição ao signo *boneca* que é tomado como *ícone-índice* de infância. Os versos da primeira estrofe, "meia comprida / não quer mais sapato baixo / vestido bem citado / não quer mais vestir timão", são *índices* que marcam bem as mudanças de comportamento, como forma de demonstrar que as vestimentas básicas, tipicamente uniformizadas, são abandonadas. A carga explosiva das consoantes oclusivas [p], [k], [t], [b] e [d] marcam iconicamente a intensidade do desejo de mudança, cujos sinais estão atrelados ao desejo de namorar, bem marcado no texto, numa relação de causa. Vejamos:

A menina

- enjoa da boneca
- não quer mais sapato baixo
- (só quer) vestido bem cintado
- não quer mais vestir timão
- de manhã cedo já está pintada
- só vive suspirando
- sonhando acordada
- não come, não estuda
- não dorme, nem quer nada

porque

ela só quer,

só pensa

em namorar

Todas essas pistas sinalizam que mais uma flor desabrocha no sertão.

4. Considerações finais

Com esse estudo, procuramos demonstrar, fundamentadas na perpectiva variacionista e na *Teoria da Iconicidade Verbal*, que o objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa deve ser fundamentado na *língua em uso*, o que só é possível caso se deem condições de o estudante vivenciar e refletir sobre as questões linguísticas que construímos e recebemos por meio de textos, que circulam no dia a dia da sociedade. As letras-de-música, indubitavelmente, fazem parte desse grupo de gêneros textuais, enriquecidas de valor semiótico-literário, social e cultural materializado nos aspectos formais da língua. Esclarecemos que, longe de defender uma frente de ensino em que vale qualquer estratagema de pseudovalorização do saber do aluno, defendemos o aproveitamento de letras-de-música na perspectiva variacionista como estratégia de valorização e divulgação da língua e da cultura nacional em sua multiplicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA, J. Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*: referente à Língua Portuguesa. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASCUDO, Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro.* 11. ed. Edição ilustrada. São Paulo: Global, 2002.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra. O gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 107-121.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita*: perspectiva para o ensino de língua nacional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo dicionário eletrônico Aurélio.* Versão 5.11. [Rio de Janeiro]: Positivo, 2004.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. [Versão eletrônica 1.0]

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARQUES, Roberto. Nordestinidade, música e desenraizamento ou Eram os tropicalistas nordestinos? In: GIUMBELLI, Emerson; DINIZ, Júlio; NAVES, Santuza. *Leituras sobre música popular*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008, p. 65-82.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). Introdução *à sociolinguística*: o tratamento da variação. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 15-26.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. (Série Dispersos)

SIMOES, Darcilia. Língua Portuguesa e Cidadania: uma perspectiva multidialetal para o ensino. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Orgs.). L*íngua e cidadania*: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004, p.89-113.

_____. *Considerações sobre a fala e a escrita:* fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Iconicidade Verbal:* teoria e prática. Rio de Janeiro: UERJ, Publicações Dialogarts, 2009. Disponível em <http://www.dialogarts.uerj.br>. Acesso em 15 de setembro de 2009.

VALENTE, André. Metáfora, campo semântico e dialética na produção e na leitura de textos. In: VALENTE, André (org.). *Aulas de português*: perspectivas inovadoras. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 49-66.

_____. Letras de música nas aulas de português: estilo, cultura e cidadania. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Orgs.). L*íngua e cidadania*: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004. p. 194-207.

A LEITURA NA ESCOLA: O INTERTEXTO COMO FATOR DE INTERPRETABILIDADE

Márcia Leite
(UFF, UNIVERSO, INTEGRA, FAETEC)
marciaf@infolink.com.br

1. Considerações iniciais

Em 1996, com a divulgação dos PCNs, retomaram-se as discussões sobre o trabalho com o texto. Tratado, infelizmente, por muitos apenas como fonte de retirada de informações e base para o ensino da gramática, o texto, sua leitura e produção, passam a ser a espinha dorsal do ensino de Língua Materna.

A preocupação com o trabalho com o texto, entretanto, é de longa data e chama a atenção de professores e estudiosos. Uma proposta que leva em consideração a leitura e os processos e cognitivos necessários é a tese defendida pelos Parâmetros que preconizam:

> Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.*"* (Grifo nosso) (PCNs 1999)

Comprovadamente, essas "relações entre o texto que lê e os outros textos já lidos" dependem de operações de inferência, pressuposição e intertextualidade que regem a proposta que, apesar de divulgada há relativo pouco tempo pelos PCNs, tem na linguística textual, ciência desenvolvida desde os anos 60, seu maior suporte.

Formar um leitor-cidadão crítico, capaz de perceber a realidade a sua volta, analisá-la, modificá-la requer reflexão que deverá ser desenvolvida num processo conjunto com a leitura.

Já Freire (2003) nos chamava atenção sobre a importância da leitura de mundo ser anterior à leitura da palavra. Isto significa dizer que a percepção do mundo ao redor torna-se primordial para a formação de um leitor competente.

Como afirma Feres (2006):

> Os homens que parecem estar à frente de sua época, certamente, aprenderam a ler — o mundo — antes mesmo de mergulhar no estudo; usaram a sensibilidade, e muitas vezes a intuição, como guia, ou motivo de suas investigações. *Ler*, o mundo e a palavra, nesse movimento complementar que provoca a criticidade, continua a ser mais importante que *estudar*. Mas é preciso "ler bem".

E o que seria "ler bem"? Certamente, a autora não se refere à simples decodificação de palavras ou utilização do texto apenas para ensino gramatical e retirada de dados. Ler é um processo que vai além, rompe as fronteiras da decodificação e não é um processo estanque; é um meio, um caminho de construção/reconstrução de sentidos para o qual o leitor utiliza toda sua bagagem de conhecimentos do mundo.

Os mesmos PCNs ainda afirmam;

> Uma prática constante de leitura na escola deve admitir "leituras". Pois outra concepção que deve ser superada é o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos; (...). (PCNs, 1999)

O sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão-somente da estrutura textual em si mesma. Refiro-me aqui à metáfora do texto como *Iceberg*, citada por Koch (2000): o que está na superfície textual é apenas uma parte do significado, seu significado total está em sua profundidade e deverá ser buscado através de processos cognitivos de compreensão que contam com processos como seleção, antecipação, seleção, progressão, inferências, pressuposição etc.

Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo implícitas muitas informações. O produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo *Princípio da Economia*, não explicita as informações consideradas redundantes. Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder ao "balanceamento" do que necessita ser explicitado textualmente e do

que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação (cf. Marcuschi, 1994). Na verdade, é este o grande segredo do leitor competente.

É necessário ainda dizer que tomamos texto em sentido amplo, uma música, um quadro, uma charge, histórias em quadrinhos, um poema, todos são exemplos de texto. Nesta construção, existirá, então, a utilização da linguagem verbal e da linguagem não verbal (o imagístico). Além disso, teremos o texto que unirá as duas linguagens constituindo o texto misto.

Fulgêncio e Liberato (2000) apontam para a importância do que denominam informação não visual, que abrange, além do conhecimento implícito da língua, várias outras modalidades de conhecimentos que, inter-relacionados, constituem a nossa teoria de mundo e estão estocados em nossa memória a longo prazo: *"Resumidamente , podemos afirmar que a leitura é o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto. Em outras palavras, a leitura é o resultado da interação entre IV e InV"*.(FULGÊNCIO &LIBERATO, 2000, p. 14).

A informação visual (IV) seria, pois, o que está escrito ou por extensão – representado no texto por qualquer elemento material; a informação não visual, tudo aquilo que, não estando representado no texto, faça parte do conhecimento enciclopédico do leitor ou possa ser por ele inferido através de outros meios que não a visualização.

Na verdade, espera-se do leitor considerado proficiente que, partindo do que está explícito no texto, seja capaz de inferir o que não está explícito, isto é, de gerar conhecimentos novos com base nos dois tipos de informações – visuais e não visuais. Em outras palavras, o leitor proficiente faz previsões sobre o que virá a seguir, infere dados e deduz informações que tornem o texto lógico e coerente. Tais processos levam à geração de novos conhecimentos que são, por sua vez, incorporados ao seu repertório geral.

Com o intuito de desenvolver a competência leitora, torna-se necessária a investigação das etapas e dos níveis de processamento da leitura.

De acordo com Charadeau (2001), tal competência se subdivide em três tipos intensamente relacionados – semiolinguístico, dis-

cursivo e situacional – de acordo com os três níveis a que pertencem os recursos de linguagem usados para a construção do sentido.

a) *competência semiolinguística*: postula que todo sujeito que se comunica e interpreta pode manipular – reconhecer a forma dos signos, suas regras combinatórias e seu sentido, sabendo usar as formas para expressar uma intenção de comunicação, de acordo com os elementos do contexto situacional e das exigências da organização do discurso. A construção do sentido e sua configuração se fazem por meio de uma relação forma-sentido.

b) *competência discursiva*: exige de cada sujeito que se comunica e interpreta capacidade para manipular (EU) – reconhecer (TU) as estratégias postas em cena. Leva em conta os Modos de Organização do Discurso – organização enunciativa e organização enunciva: descritiva, narrativa e argumentativa.

c) *competência situacional*: exige que todo sujeito comunicante construa seu discurso em função da identidade dos protagonistas do intercâmbio, da finalidade e, ainda, de acordo com o propósito e com as circunstâncias materiais.

d) *competência semântica*: remete aos conhecimentos compartilhados. Diz respeito aos critérios para estruturar não só o propósito (assunto), como também a tematização (falar de quê?).

Inserida no processo de leitura e produção textual temos a Intertextualidade, um dos componentes da chamada textualidade. Ao perceber a relação de um texto com outros textos, o leitor realiza um processo de construção de sentidos e, para isso, conta com seu conhecimento prévio, que o auxiliará na reconstrução dos objetos-de-discurso.

Neste trabalho, pretende-se focalizar a *intertextualidade* como fator precípuo de interpretabilidade de textos no desenvolvimento da competência de linguagem (Charaudeau, 2001; 2008) – mais especificamente, da "subcompetência" *semântica*, que diz respeito ao "entorno cognitivo socialmente partilhado" (Charaudeau, 2001), e que abarca tanto um *saber de conhecimento* (relativo às percepções e definições mais ou menos objetivas advindas das experiências partilhadas, ou de processos de aprendizagem), quanto um *saber de crença* (correspondente aos valores próprios de "opiniões coletivas").

2. A intertextualidade

Chamamos intertextualidade ao fenômeno identificado quando, em um texto, faz-se referência a outro. Constituinte da textualidade, a intertextualidade é um dos fatores de coerência textual e está presente em todo texto, uma vez que todo processo discursivo se estabelece em um discurso prévio.

O conceito de intertextualidade foi introduzido na década de 1960, pela crítica literária francesa Julia Kristeva. Num sentido mais óbvio, o termo pode ser aplicado aos casos célebres em que uma obra literária faz alusão a outra obra literária: por exemplo, o Ulisses de J. Joyce e a Odisséia de Homero (entre outros).

Cumpre notar que a intertextualidade pode ser verificada não só em textos literários como também em conversas diárias, artigos, textos científicos, canções, publicidade, enfim, em uma infinidade de possibilidades textuais.

A intertextualidade pressupõe um universo cultural muito amplo e complexo, pois implica a identificação / o reconhecimento de remissões a obras ou a textos/trechos mais, ou menos conhecidos, além de exigir do interlocutor a capacidade de interpretar a *função* daquela citação ou alusão em questão.

No que tange às áreas de estudo, em Linguística Textual, adota-se o postulado dialógico de Bakhtin de que o texto (enunciado) não existe nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente: ele está sempre em diálogo com outros textos.

Nos estudos de Análise do Discurso, Maingueneau afirma que o intertexto constitui um dos componentes decisivos das condições de produção e ressalta: "*um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já dito em relação ao qual toma posição"*.

A questão vem sendo examinada, também, sob o ângulo sócio-semiológico. Koch (2008) citando Verón (1980) destaca que a pesquisa semiológica deve considerar três dimensões do princípio da intertextualidade:

> a)as operações produtoras de sentido são sempre intertextuais no interior de um certo universo (por exemplo, o cinema);

> b)o princípio da intertextualidade aplica-se também entre domínios discursivos diferentes (por exemplo, cinema e TV)
>
> c)no processo de produção de um discurso, há uma relação intertextual com outros discursos relativamente autônomos – manuscritos, rascunhos, primeiras versões e versões intermediárias – que, embora funcionando como momentos ou etapas da produção, não vão aparecer na superfície do discurso "produzido" ou "terminado".

Maia (2007) chama de intertextual *toda referência – explícita ou implícita – a outros textos (ou paratextos) tomados esses num sentido bem amplo (orais, escritos, visuais, musicais, publicitários etc.).*

Ressalta ainda que:

> Evidentemente, a intertextualidade está liga ao conhecimento dos códigos utilizados (entre eles, o código lingüístico) e ao conhecimento de mundo, que deve ser compartilhado, ou seja, comum ao produtor e ao receptor. A nossa compreensão de textos dependerá muito da nossa experiência, vivência e leitura. (MAIA, 2007, p. 193)

De fato, quanto maior for o conhecimento prévio, maior será a facilidade na compreensão textual. Tal conhecimento abarcará o conhecimento linguístico, conhecimento textual (referente aos diversos tipos de textos que circulam na sociedade) e conhecimento de mundo, referente a todas as experiências armazenadas na memória e das quais lançamos mão no momento da leitura.

Vejamos um exemplo canônico e bem conhecido de intertextualidade com a famosa Canção do Exílio, de Gonçalves Dias.

Texto 1

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá
As aves que aqui gorjeiam
Não gorjeiam como lá.

(Canção do Exílio. Gonçalves Dias)

Texto 2

Minha Dinda tem cascatas
Onde canta o curió,
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió...
Minha Dinda tem coqueiros
Da ilha de Marajó
As aves, aqui, gorjeiam
Não fazem cocoricó...

(Canção do Exílio às avessas, Jô Soares. *Veja*, 18/10/2006)

É flagrante no texto de Jô Soares, a ocorrência da relação intertextual com o texto de Gonçalves Dias. Logicamente, o efeito pretendido é diferente do objetivo do autor romântico. Enquanto aquele procura exaltar sua pátria e a natureza nela existente, característica típica de sua geração literária, Jô Soares tem como objetivo provocar uma reação de humor contrastando a visão de Gonçalves Dias com a sua. Obviamente o texto só provocará o efeito desejado se o leitor tiver o conhecimento prévio necessário para efetuar sua compreensão:

Em primeiro lugar, deverá conhecer a Canção do Exílio, de Gonçalves Dias que sofre por estar longe do Brasil e pede para não morrer sem ver novamente sua terra natal.

Em segundo lugar, perceber as intenções do produtor do segundo texto: criar um paralelo do célebre poema, com sua visão de mundo atual e realidade política do país naquele momento: estávamos em 2006, as eleições ocorreram no dia 03/10 e trouxeram de novo à cena política o ex-presidente Fernando Collor, alagoano, deposto por *impeachment*, que nessa eleição foi eleito senador. Na época em que foi presidente, Collor havia escolhido como residência oficial a Casa da Dinda. Veja-se: o autor está claramente fazendo alusões ao Collor e seu pedido está às avessas do poeta romântico: o que ele pede é exatamente não voltar para terra natal Alagoas (citada Maceió no texto) e sim ficar em Brasília (citada com a metonímia Dinda).

A partir dessas informações, o leitor fará suas inferências e perceberá as intenções de Jô Soares.

Todo texto, então, é um objeto heterogêneo, pois dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma. Nas palavras de Bakhtin,

> o texto só ganha vida em contato com outros texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos... Por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas. (BAKHTIN, 1986, p. 162)

É exatamente em razão desta "presença" do outro naquilo que se diz (ou se escreve) ou se ouve (lê-se) é que Koch (2008) preconiza" *a existência de uma intertextualidade ampla, constitutiva e todo e qualquer discurso, a par de uma intertextualidade stricto sensu, esta última atestada, necessariamente, pela presença de um intertexto*."

Esta seria observada quando um texto está inserido em outro texto anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores.

A autora postula ainda a existência de tipos de intertextualidade como: intertextualidade temática, intertextualidade estilística; intertextualidade explícita; intertextualidade implícita, intertextualidade das semelhanças e das diferenças, intertextualidade intergenérica e intertextualidade tipológica.

2.1. Intertextualidade temática

Ocorre, por exemplo, entre textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou uma mesma corrente de pensamento, que partilham temas e se servem de conceitos e terminologia próprios, já definidos no interior dessa área ou corrente teórica; entre matérias de jornais e da mídia em geral, em um mesmo dia, ou durante um período em que dado assunto é considerado focal; entre as diversas revistas semanais e as matérias jornalísticas da semana diversas canções de um mesmo compositor ou de compositores diferentes; um livro e o filme e novela que o encenam.

2.2. Intertextualidade estilística

Ocorre quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade.

2.3. Intertextualidade explícita

A intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, isto é, quando outro texto ou um fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador. É o caso das citações, referências, menções resumos, resenhas, traduções e, em textos argumentativos, quando se emprega o argumento de autoridade.

2.4. Intertextualidade implícita

Para Koch (2008), a intertextualidade implícita:

> ...ocorrerá sempre que se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário.

Assim, estaria dividida em duas partes: a primeira referindo-se ao que Sant'Anna (2007) denomina "***intertextualidade das semelhanças***"e a segunda aos enunciados parodísticos e/ou irônicos, apropriações, reformulações de tipo concessivo, ao o mesmo autor chama de *intertextualidade das diferenças.*[1]

Perceber e organizar todos os dados requer percepção, ativação de conhecimentos e operações de inferência, requisitos necessários para todo leitor competente.

3. Conclusão

Sabemos que o ensino deve estimular a reflexão linguística em relação a fatos da língua e suas funções estruturais, de modo a

[1]Grésilon e Maingueneau assim designam: a intertextualidade de semelhanças será a captação e a intertextualidade das diferenças, subversão.

criar no aluno o hábito de pensar e descobrir fatos análogos. Deve levá-lo a tomar consciência da língua e das suas possibilidades, estimulando-o, ao mesmo tempo, à criatividade, a ser exercida e exercitada, falando ou escrevendo, ouvindo ou lendo.

O trabalho com a intertextualidade é mais que indicar a relação de um texto e outro: é dar ao aluno a oportunidade de, por meio de seu próprio conhecimento e suas experiências, abrir um leque de interpretações. Se mostrarmos ao educando as diversas possibilidades de leitura, propiciando ainda a interação com diversos tipos de textos, estaremos, sim, valorizando não só a Língua Materna como demonstrando o verdadeiro significado de "ler com prazer".

Formar um leitor-cidadão é dar a ele, o aluno, subsídios para tornar-se um leitor competente. A intertextualidade é, indubitavelmente, instrumento não só necessário como também imprescindível para uma prática pedagógica que leve em consideração a construção do conhecimento que tenha no texto, sua leitura e produção o objetivo maior de ensino da Língua Materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. In: *Revista interamericana de estudios del discurso – ALED.* Venezuela: Editorial Latina, volume I, número 1, p. 7-22, agosto de 2001.

FERES, Beatriz dos Santos. *Competências para ler Ziraldo: subsídios teóricos para formação de leitores*. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler.* 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FULGÊNCIO, Lúcia & LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção de sentidos.* 4. ed. São Paulo :Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça, BENTES, Anna Christina & CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade*: diálogos possíveis. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAIA, Maria Christina de Motta. O trabalho com o texto e a intertextualidade. In CEZAR, M., BITTENCOURT, BARROS, L. (Orgs). Entre as fronteiras da Linguagem. Rio de Janeiro: Lidador, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva. São Paulo: Cortez, 2002

MARCUSCHI, L. A. 1994. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. Conferência apresentada no I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Escrita, UFAL, Maceió, 14-18 de março de 1994 (xerox).

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, Paráfrase & Cia*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

A LEXICOGRAFIA NAS POESISIAS DE MANUEL BANDEIRA E SEUS CAMPOS SEMÂNTICOS

Luci Mary Melo Leon (UERJ)
lmary@uol.com.br

> **Para se fazer um dicionário não é preciso uma mente brilhante e original, mas alta inteligência, domínio do ofício e dedicação a uma árdua tarefa. Se alguém produziu um dicionário, terá a satisfação de ter produzido uma obra de valor. Os dicionários sobrevivem a seus autores por muitos anos. (Landau 1989, p. 4)**

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

Como lembra Francisco da Silva Borba (2003), um dicionário não deve ser tomado apenas como um simples repositório ou acervo de palavras, ao contrário, deve ser um guia de uso e, como tal, tornar-se um instrumento pedagógico de primeira linha. Tal é o intuito deste trabalho, desenvolver a pesquisa lexicográfica em uma obra literária em que cada palavra só poderá se interpretada dentro do contexto em que foi enunciada. Com isso, teremos uma pesquisa que contribui para o conhecimento, de forma mais abrangente da trajetória de um escritor.

Em um dicionário da língua portuguesa, o estudo lexicográfico, não poderá ser fechado, já que palavras novas irão surgir e motivarão revisões, ampliações e atualizações. Diferentemente, organizar o glossário de uma obra literária é destacar verbetes presentes na produção de um escritor, selecionando todas as palavras que a pes-

quisa se propuser. Desde 1971, professores da USP, segundo informa Aparecida Barbosa (1995, p. 55), incluíram a disciplina lexicologia e lexicografia em sua grade curricular, o que proporcionou a elaboração das primeiras dissertações de mestrado nessa área, defendidas a partir de 1980. Barbosa afirma que no II Encontro Nacional da Anpoll, em 1987, foram apresentados trabalhos lexicográficos. Entretanto, não podemos levar em consideração as pesquisas daquele momento já que nossa pretensão é a relação entre lexicografia e literatura. Por isso, abordaremos três das principais obras que se voltaram para esse tipo de pesquisa lexicográfica, tomando como foco escritores do âmbito literário.

"Não poderíamos trabalhar sem os dicionários, como não poderíamos trabalhar sem couro ou tijolos se fôssemos sapateiros ou pedreiros." (Graciliano Ramos)

Este artigo defende a pesquisa lexicográfica e pretende despertar nos estudiosos o reconhecimento do léxico como um dos elementos mais expressivos na obra de um escritor.

Esse olhar cotidiano às vezes capta o que existe por trás do que é explícito e evidente, algo por ele revelado em "Itinerário de Pasárgada":

> Mas ao mesmo tempo compreendi [...] que em literatura a poesia está nas palavras, se faz com palavras, e não com ideias e sentimentos, muito embora, bem entendido, seja pela força do sentimento ou pela tensão do espírito que acodem ao poeta as combinações de palavras onde há carga de poesia.

Com o levantamento realizado, visamos elaborar um estudo lexicográfico que também possa vir a auxiliar futuros pesquisadores interessados em se aprofundar na obra "bandeiriana". Como educadores e pesquisadores, é fundamental que consideremos o estudo do léxico de escritores no âmbito acadêmico.

Ao escolher as palavras, Bandeira faz uma seleção que envolve momentos de sua terra natal, da infância, da doença, da morte e da solidão. Por tais razões, sua seleção lexical consegue despertar no leitor o cotidiano de um sofrimento. Conhecendo a vida de Bandeira, tomamos contato com boa parte de sua obra, porque ela é veementemente autobiográfica. Cada palavra retrata uma época de dificuldades diante da doença que mata sem pena. Cada palavra tem sua

história. Cada história tem seu significado. O poeta, assim, trabalha com neologismos lexicais[1], inventando palavras como, *antiburocratista* [254], *antipassadista* [254], *batega* [38], *beckeriano* [277] *calmado* [16], *teadorar* [229]. Sonha, ainda, com Pasárgada – que representa em uma só palavra diversos sentidos.

Predomina em sua obra a área semântica do desalento, do desencanto, do pranto, do sangue, da amargura, da angústia e da morte, e isso nos revela toda a sua descrença no futuro. Não nos cansa observar, por exemplo, o léxico transparente dominado pelo desconsolo. Aliás, podemos dizer que não há palavras isoladas, e sim uma consciência no trabalho poético do escritor. Como se pôde observar, o poeta demonstra domínio do léxico na maneira de usar e brincar com as palavras, ampliando-lhes o sentido e transformando termos do cotidiano em poéticos. Tomemos como exemplo a palavra "beco", que foi inspiração para quatro poesias de Bandeira. Também o poema "Balada das três mulheres do sabonete Araxá" comprova esse estilo do escritor, que cria uma poesia com a palavra "sabonete". Ou melhor, seu jogo é permanente, principalmente ao escolher a infância como a época de pura felicidade e a adolescência como a da descoberta da dor. Com o tempo, o vocabulário da poesia de Manuel Bandeira ganha nova motivação. O poeta vivencia cada termo no tempo afetivo e certo.

Inúmeras pesquisas se têm feito da obra de Manuel Bandeira, mas nenhuma acerca de seu vocabulário. É bem verdade que um dos intuitos aqui é despertar nos estudiosos, tanto de língua como de literatura, o prazer em "mergulhar" no vocabulário de poetas brasileiros. Afirma Nícia Verdini Clare que a "linguagem não pára e não existe dicionário capaz de registrar todas as aquisições léxicas", embora tenhamos aparentemente um registro estático, colhido de fonte definida, ou seja, uma obra publicada em versão definitiva. Porém, mesmo nesse contexto "a linguagem não pára", abrindo-se na leitura e na interpretação incapazes de se encerrarem.

É o que depreendemos quando observamos que palavras Bandeira empregou com mais frequência: vida-118; amor-135; menino-

[1] Neologismos lexicais "são palavras novas, isto é, não dicionarizadas ou recém-dicionarizadas" (HENRIQUES, 2003, p. 87)

93; dia-76; coração-70; grande-64; céu-55; mulher-52; nome-41; poeta-59; sonho-56; voz-47; alma-46; voz-47; água-40; coisa-40; mundo-38; boca-32; tristeza-31; morte- 31; amigo-30; alegria-29; corpo-28; ternura-27; bom-27; boca-25; verso-25; vento-24; anjo-24; leve-23; mau-22; criança-20; cidade-20; beleza-20. Podemos observar que são os vocábulos básicos da língua, aqueles que todos conhecem e usam, mas que em Bandeira ganham força de estilo e de sentido.

Com relação aos campos semânticos, mais presentes no glossário, podemos citar:

> ANIMAL – abelha, borboleta, cabrito, cadela, cobra, coelho, coruja, corvo, girafa, ovelha, pato, urubu.
>
> CARINHO – abraço, afeto, beijo , carinho, chamego.
>
> CÉU – arco-íris, chuva, constelação, estrela, neblina, nuvem.
>
> COR – amarelo, azul, branco, cinza, cor-de-rosa, vermelho.
>
> CORPO HUMANO – axila, boca, braço, busto, cabeça, joelho, mão, olho, quadril.
>
> GENTÍLICOS – africano, argentino, brasileiro, grego, holandês, japonês, português.
>
> MORTE – caixão, capela, cemitério, cruz, defunto, despedida, enterro, funeral, morte, padre.
>
> PARENTESCO – afilhado, avô, bisavô, bisneto, compadre, filho, irmão, pai.
>
> RELIGIÃO – aleluia, aliança, altar, anjo, batismo, bênção, cálice, cruz, Deus, discípulo, igreja, imagem, padre, santo.
>
> SENTIMENTOS – amor, ciúme, compaixão, melancolia, saudade, ternura, tristeza.
>
> SOFRIMENTO – choro, culpa, perdão, raivoso, remorso, traição, trama.
>
> VEGETAÇÃO – árvore, cacto, caule, coqueiro, flor, folha, folhagem, jasmim, mata, pinheiro.

A partir dos campos semânticos predominantes, observamos que a obra de Bandeira privilegia a religião, a morte e os sentimentos. Palavras como tristeza e dor são frequentes em seus poemas, comprovando os temas que mais acompanharam o poeta em todo seu caminho. Por isso, o poeta no livro *Estrela da Tarde*, escreveu as seguintes poesias: “Preparação para a morte”; “Vontade de morrer”, “Canção para a minha morte” e “Programa para depois de minha

morte". Outro campo semântico que se destaca em suas poesias é a religião, já que o poeta escreveu para várias santas: "Oração a Santa Teresa", "Nossa Senhora de Nazareth", "Oração a Nossa senhora da Boa Morte", "A Virgem Maria" e "Oração a Teresinha do Menino Jesus". Porém, nem sempre em sua obra existe somente sofrimento, já que as palavras que mais parecem em seus poemas são vida, sol e amor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: A Academia, 1998.

_____. Neologismo, *A criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.

ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de (org.). *Homenagem a Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro: Gráfica Ed. Hamburg, 1936.

ARRIGUCCI, Davi JR.. *Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira*. São Paulo. Companhia das Letras, 1990.

BACIU, Stepan. *Manuel Bandeira de corpo inteiro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

_____. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

_____. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70, 1973.

BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1995.

BEZERRA, Elvia. *A trinca do Curvelo*. Rio de Janeiro, 1995.

BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: UNESP, 2003.

CARA, Salete de Almeida. *Manuel Bandeira*. São Paulo: Abril Educação, 1981.

CARVALHO, Nelly. *Empréstimos linguísticos*. São Paulo: Ática,

1989.

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

COUTO, Ribeiro. *Três retratos de Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras, 2004.

FONSECA, Edson Nery da. *Alumbramentos e perplexidades.*São Paulo: ARX, 2002.

_____. *O poeta do alumbramento*. O Globo, Rio de Janeiro: 14 set. 2002. Segundo Caderno, p. 1.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Dicionário de epítetos de escritores da literatura brasileira*. Rio de Janeiro & São Paulo: UERJ & USP, 2006. – tese de pós-doutoramento.

A LÍNGUA PORTUGUESA DO SÉCULO XVI NUMA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA

Jefferson Santos da Silva
professorjefferson22@yahoo.com.br

1. Introdução

Basicamente, esse projeto é dirigido a professores de língua portuguesa, com o objetivo de aprimorar o tratamento da linguagem informal sem que esse exclua o ensino e a aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa falada e escrita no Brasil. Atualmente, notamos duas grandes e influentes correntes de pensamento no ensino da língua portuguesa. A primeira prega o zelo no ensino da gramática e da norma culta, como podemos notar nos compêndios escolares e de lingüística normativa, a exemplo das obras de Luiz Antonio Sacconi, enquanto a segunda prega a liberdade de uso da língua, como pode ser visto no que apregoa Marcos Bagno. Como lidar com estas situações e com a linguagem que o aluno traz de casa? Essa linguagem não somente deve ser respeitada, como incentivada no âmbito informal, já que não é pertinente, nem necessário, que o estudante use ênclises ou mesóclises, por exemplo, em uma conversa informal. Também será visto o outro lado da questão: a importância do ensino da norma padrão da língua portuguesa. Assim, o discente deve ser levado a perceber a adequação linguística à situação enunciativa, de forma que ele não confunda o uso informal da língua em uma festa entre amigos, por exemplo, com e escrita de um relatório acadêmico. Vale ressaltar que somente por meio da aquisição da linguagem formal, que podemos formar indivíduos capazes de exercer a cidadania em sua plenitude.

Esse trabalho visa a desmistificação do ensino da língua portuguesa, pautado exclusivamente no caráter normativo, e a valorização da linguagem informal enquanto discurso possível e adequado em determinados contextos; visa, também, atuar como um ponto de equilíbrio entre as duas correntes de ensino da língua portuguesa supracitadas, pois ambas acabam por tornarem-se fortes adversárias, o que gera radicalismos no ensino da língua. Como afirmou Helênio Fonseca de Oliveira [1999], “Os dois extremos, como sempre, estão

equidistantes da verdade", e por isso é necessário que analisemos o que ambas correntes têm de bom e formemos uma nova metodologia de ensino.

Outra importante contribuição é o reconhecimento de que o cidadão tem direito a dominar todas as formas de expressão falada e escrita, e que essas formas podem lhe servir de passaporte para usufruir os bens culturais de seu país.

1.1. Origem do tema

O tema surgiu a partir da constatação da preocupação excessiva dos professores de língua portuguesa em ensinar normas gramaticais, dando a entender que somente existe uma forma de expressão da língua, e essa forma de expressão seria utilizada tanto na linguagem formal quanto na linguagem informal. Como existe diferença entre a linguagem formal e a linguagem informal, deve haver diferenciação no ensino da norma padrão da língua portuguesa ensinada na escola, de forma que a língua padrão não seja vista como a única possibilidade correta de comunicação e que todas as possibilidades de linguagem informal sejam respeitadas em seus respectivos usos e em suas respectivas comunidades de falantes.

2. A importância do ensino da norma padrão

Podemos iniciar este capítulo com uma afirmação de Abgar Renault [1949, p. 17]:

> A língua nacional é a disciplina por excelência da educação e da cultura. Preexiste a todas as demais e a todas sobreleva, porque é o seu instrumento único de expressão e comunicação. Só ela, tornando possível criar, transmitir e fixar o pensamento, torna possível a existência das demais na qualidade de conhecimentos e experiências incorporáveis ao nosso espírito.

Tal afirmação pode ser interpretada de algumas maneiras, contudo gostaria de destacar duas possíveis interpretações: a primeira, a preocupação com a unidade linguística; e a segunda, e principal, é o direito ao domínio das formas de expressão falada e escrita que todo cidadão brasileiro tem. Vejamos uma fala de Mattoso Camara

Jr. [1975, p. 16]: “Numa sociedade estruturada de maneira complexa a linguagem de um dado grupo social reflete-o tão bem quanto suas outras formas de comportamento. Deste modo, essa linguagem vem a ser uma marca desse status social”. Logo, a linguagem pode ser uma forma de ascensão social, não só pela linguagem em si, mas por todo o estudo necessário para o domínio dessa linguagem.

3. Formalidade e informalidade

Nós, professores de língua portuguesa, por diversas vezes nos vemos perdidos diante de uma dúvida: fazer com que o aluno utilize a língua segundo a norma culta, ainda que o resultado seja inadequado a muitas situações de uso, como “Dá-me um cafezinho por obséquio” ao pedir um cafezinho em uma padaria; ou deixar que o aluno fale da forma que se sinta mais à vontade e que seu grupo entenda. Esse tipo de duvida é mais frequente do que podemos imaginar, e causa em alguns professores um desconforto em suas consciências.

Chegamos a uma questão fundamental em nosso texto: o grau de formalidade do discurso. De acordo com diversas variáveis em que alguém se encontra, usará diferentes tipos de linguagem. É muito pouco provável que algum falante brasileiro da língua portuguesa peça um cafezinho da forma exemplificada acima, embora neste caso a norma culta exija que a ênclise seja usada. Contudo, ao escrever uma carta a uma autoridade, ou um texto acadêmico, por exemplo, o uso da norma culta é fundamental.

Segundo Ferdinand de Saussure [2006], “Os costumes duma nação têm grande repercussão na língua”. O povo brasileiro é conhecido por sua informalidade, o que certamente influencia de forma decisiva a sua linguagem, tendendo a torná-la informal. Essa tendência à informalização é seguida pela mídia brasileira, que não utiliza mesóclises, por exemplo, em seus textos, sejam eles orais ou escritos. Helênio Fonseca de Oliveira [1999] faz uma observação importantíssima ao dizer que “Cabe, pois, ao professor ter sensibilidade para perceber – dentre as formas legitimadas pela gramática escolar – quais estão caindo em desuso e priorizar as que efetivamente ocorrem no português formal real do Brasil”.

A partir daí, é proposto o uso de textos formais em sala de aula para que o aluno possa entrar em contato com o léxico e as formas de escrita presentes nos textos formais, enquanto os textos com linguagem informal devem ser utilizados para que o aluno aprenda a respeitar variações diatópicas, cronológicas, sociais, e demais possíveis variações dentro da comunidade de falantes.

4. Erros de comunicação

Como vimos anteriormente, a comunicação pode se dar em âmbito mais formal ou mais informal, porém, isso não isenta nosso aluno de cometer erros. Já que somos professores de língua portuguesa, é nosso dever corrigir todo erro que nosso aluno possa cometer, uma vez que o aprendizado da norma padrão se dá gradualmente.

Ao invés de corrigir os alunos de forma grosseira e arrogante, devemos procurar incutir em nossos alunos hábitos de leitura através de atividades que façam com que eles tomem gosto e desenvolvam tal hábito.

Mesmo que a gramática tradicional condene algumas formas, dependendo do momento e do lugar, são as mais adequadas. Vejamos alguns exemplos:

(1) "Fui no Maracanã".

Neste exemplo, a gramática tradicional condena o uso da preposição *em*, sugerindo para o seu lugar, a preposição *a*. Entretanto, em uma conversa informal, ou em um bilhete de um filho para seu pai, temos o perfeito funcionamento comunicativo da expressão. Caso esse exemplo fosse uma crônica esportiva e estivesse escrito em um jornal ou fosse pronunciado por um jornalista na televisão ou no rádio, seria um erro de comunicação, uma vez que há o que Helênio chama de "erro relativo e decorrente do rebaixamento inadequado do registro". Podemos perceber que este erro é relativo porque dependendo da situação, pode não ser um erro, e é decorrente do rebaixamento inadequado do registro porque se espera que um jornalista seja capaz de se comunicar de acordo com a norma padrão.

(2) "Amor, faça-me um suco, por obséquio".

No exemplo (2), é usado o pronome enclítico, o que está de acordo com a norma culta, entretanto, um falante brasileiro provavelmente não usaria uma ênclise em um diálogo informal, o mais provável seria o uso da próclise. Esse pronome enclítico e o uso da expressão por obséquio, gera o que é chamado de pedantismo, ou seja, o emprego da linguagem formal em uma situação informal. Helênio nomeia este erro de *erro relativo e decorrente da elevação inadequada do registro*.

(3) "O erro hortográfico não foi meu", na forma escrita.

No exemplo (3), o erro é absoluto, pois erro ortográfico é erro em qualquer situação, desde o texto jurídico até o bilhete informal. A ortografia é convencionada pelos falantes de uma língua, e é adquirida exclusivamente através do ensino escolar. Além disso, a ortografia é matéria de lei no Brasil e diz respeito exclusivamente à forma escrita da língua, não podendo ser dividida em formal ou informal. A grafia deve ser a mesma em quase todos os gêneros textuais. Helênio classifica esse erro como "erro absoluto ortográfico".

(4) "Seu pai não lhe educou bem".

No exemplo (4), o erro também é absoluto, pois o verbo educar é transitivo direto, e o pronome *lhe* sempre será objeto indireto. Logo, esse erro será erro em qualquer situação. Helênio classifica esse erro como "erro absoluto não ortográfico".

5. Erros textuais

Helênio não se limitou a classificar os erros ao nível frástico, ele também os classificou no nível parafrástico da seguinte forma:

a) erro relativo de coesão textual: é o rebaixamento de registro por meio de repetição de um sintagma nominal, algo bastante usual no registro oral e típico da linguagem informal. Vejamos um exemplo:

(5) "Ele chegou ontem, ele estava cansado. Ele jantou e depois ele foi dormir".

b) erro absoluto de coesão textual: são em geral os erros de concordância e os erros de substituição de um referente textual por um pronome, como no exemplo abaixo:

(6) "Como todos amavam *aqueles livros,* todos os universitários se empenharam na sua restauração. Após a restauração, *ele foi dado* à biblioteca da escola".

O erro aqui se encontra no fato de "ele" se referir àqueles livros. Como aqueles livros se encontra no plural, ele não deveria se encontrar no singular, caracterizando uma coesão falha.

6. Conclusão

Este trabalho visou colaborar com os professores de língua portuguesa nas questões de correção da linguagem do aluno.

Ao utilizar a língua em suas diferentes vertentes, inevitavelmente o usuário ampliará seu círculo social e cultural. Essa ampliação se dará à medida que suas leituras se intensificarem. Como vimos nesse trabalho, a língua pode ser instrumento de ascensão social, desde que o professor consiga trabalhar na escola a noção da adequação linguística em diferentes situações de uso.

Também vimos que o erro existe e deve ser corrigido caso seja necessário, pois muitas vezes o que está caracterizado como erro pela gramática, na verdade está adequado à situação. Porém, se o erro for absoluto, o mesmo deve ser corrigido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

CAMARA JR., Mattoso. *História da linguística.* 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, Norimar et alii. (Org.). *Português em debate*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999, p. 65-82.

RENAUT, Abgar. Justificação, instruções e programas. In: *O ensino da língua portuguesa nas escolas mineiras.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1949, p. 17.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral.* 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SACCONI, Luiz Antonio. *Não erre mais!* 23. ed. São Paulo: Atual, 1998.

A LINGUAGEM FANTÁSTICA
UMA EXPERIÊNCIA DE LIMITES

Cristina Maria Teixeira Martinho
cristina.martinho@uss.br

A literatura ocidental é sempre discutida como uma representação da realidade e de suas contradições, produto gerado pela necessidade do ser humano de contar e ouvir histórias. Sua realidade é especial, pois sentimentos, ações, ideias, pessoas e lugares não precisam ser reais; apenas devem parecer ser reais. Embora os escritores ocidentais tenham apresentado, através dos séculos, traduções muito diferentes da realidade, a maioria desejou ostensivamente produzir algo semelhante à vida. Mas a literatura é sempre algo mais do que a simples representação. Além disso, muitas obras, passadas ou atuais, deliberadamente desviam das normas consideradas como a realidade consensual, a mesma que faz a referência das ações do dia a dia.

Podemos dividir a ficção em dois polos opositivos: a tendência realista demonstra a verossimilhança dos fatos relatados, e a tendência fantástica aborda acontecimentos que não encontram explicação nas leis da física. Aí então encontramos mortos a ressurgir das tumbas, fadas a fadar com suas varinhas de condão, pessoas a tornarem-se invisíveis, etc. Modo de relação com o mundo, a arte fantástica não se limita à coisa escrita. Nasce da irrupção do estranho em nossa vida, quer que se trate de um sonho, de uma experiência vivida, de uma leitura, ou do reencontro com uma obra de arte. Entre o maravilhoso e a ficção, a literatura fantástica explora, desde a Antiguidade, nossos medos, nossos temores. Permite o perambular de nossa imaginação pelas trilhas além da racionalidade, em busca do insólito, aquela qualidade dos fenômenos da natureza e das relações humanas que flerta com o absurdo, o inverossímil e o alienante.

O fantástico enquanto uma experiência cognitiva é parte de um ato pragmático linguístico e de um processo simbólico. Trata-se também de uma experiência estética ou emocional vivenciada como um estado de espanto ou assombro frente a um fato ou ao relato de um fato inverossímil (insólito). Articula a experiência temporariamente experimentada ao estarmos diante de um significado novo e

surpreendente e passamos por momentos de incerteza sobre que o significa aquele fenômeno ou o que poderia significar.

Comparar fantasias e obras miméticas como exemplos de alguma resposta particular à realidade é trabalho de vários críticos ao tentar identificar a fantasia como um gênero ou modo, isolando-a do resto da literatura. Devemos considerar que o relato fantasioso não é uma linha separada do cânone cultural, mas sim um impulso tão significante quanto o mimético, e devemos reconhecer que ambos estão envolvidos na criação da literatura em geral.

A literatura articula as rupturas do processo de formação, as fragmentações e descontinuidades existentes na trajetória de autoafirmação do ser humano e de sua relação com o mundo. Essas representações irão surgir, na literatura fantástica, sob a forma de criaturas obsessivas, personagens loucos, figuras desdobradas em duplos de si mesmas – todas essas figurações atreladas à vida da consciência com suas fixações e projeções. Por esta razão, o fantástico vem colocar em crise a noção de unidade da personalidade humana, dotada de subjetividade una, contínua e coerente, rompendo a harmonia que se projeta sobre a relação do corpo com o espírito.

A realidade humana é polifacetada. Na sua atitude de vigilante da objetividade, a realidade evita o inefável. Em todas as épocas, o aparecimento de histórias de monstros, de lobisomens e vampiros, e de outras criaturas ganha espaço nas diversas regiões, mas estes casos são tratados ironicamente como fatos exóticos, esvaziados de suas significações epifânicas. Nos seus limites, atraído e liberado pela imaginação, o ser humano pode observar com mais riqueza, o fascinante jogo de contrários entre o *mythos* e o *logos* na postura cotidiana. É na linguagem racional e objetiva que a presença do mistério transparece, e o insólito da força mitopoética ganha criativos jogos de linguagem.

Focalizar o estranho, insólito, demoníaco, absurdo, gótico, é abrir espaço para forças ambíguas importantes. O pensamento Ocidental, de Platão a Derrida, reconhece que as insatisfações da humanidade explicam-se pela natureza da incompletude, da repressão, da fragmentação. Ao revigorar as formas míticas, os escritores manipulam contradições emocionais, intensificam a interação do Medo e do Desejo como uma resposta às pressões da Modernidade.

A Literatura Fantástica é um dos gêneros mais diversificados incluindo, dependendo da perspectiva do crítico, os seguintes subgêneros: o fantástico no sentido restrito, o maravilhoso, o estranho (e seu subgênero, o texto policial), a literatura de terror, a ficção científica, o realismo mágico, a *high fantasy*, o romance gótico, o conto de fadas e até o absurdo.

A linguagem da narrativa fantástica, visando a chocar o destinatário da enunciação, constrói um universo em que a coerência do discurso é rompida de forma agressiva e contundente, engendrando as mais diversificadas situações. Apesar de proceder de um modo a escamotear os dados construtores da verossimilhança da narrativa, o fantástico procura articular a aparente credibilidade aos fatos, marcando, parodiando e subvertendo a lógica racional. O estudo de momentos significativos da literatura fantástica, em relação às manifestações culturais, estéticas, histórico-políticas, contribui para o desenvolvimento dos questionamentos ideológicos e culturais. A complexidade desta forma de literatura, bem como a riqueza oferecida por suas conexões, medeia a experiência da identidade pessoal e cultural, e consequentemente, consolida a pertença do ser humano, patente na ancestral atividade do homem como um demiurgo, um criador de realidades.

Experienciar o fantástico parece ser uma experiência acidental semelhante a outras experiências que se situam fora do fluxo de sentidos da vida cotidiana, uma experiência fugaz e transitória que mantém vínculos com a essência da vida diária que as referencia. Verificamos que o fantástico pertence ao grupo de experiências do ser humano relacionadas a fenômenos incompreensíveis ou inclassificáveis, que provocam comoções brandas ou profundas. Constatamos a dificuldade em conceituar tais fenômenos, mas compreendemos que eles têm um excedente de significação para além dos sentidos da moral e da ética. Sabemos agora que essas experiências subjetivas fazem parte dos processos cognitivos humanos de estranhamento e de familiarização. A experiência do fantástico parece ter algo de diferente de outras experiências finitas do mesmo tipo, como o jogo, o sonho ou a experiência sexual, pois se refere particularmente a uma vivência transitória de fenômenos que exprimem inversões radicais nos fluxos esperados das coisas para além da moral e da ética; por isso, mantém o vínculo real-irreal ou real-surreal.

1. Prolegômenos ao estudo do fantástico

O fantástico é, em sentido amplo, provavelmente uma das formas mais antigas de representar, revelar os anseios humanos. Nas próprias inscrições feitas nas cavernas pré-históricas, existem alusões ao sobrenatural e ao estranho. Essas imagens, parte de relatos orais, antes mesmo da linguagem escrita, são, junto com o "Homo sapiens", provas da necessidade que o homem tem de inventar, fabular e narrar. Criando figuras monstruosas, situações esdrúxulas, personagens diabólicos, a literatura e as artes plásticas em muito contribuíram para a fixação dos temas fantásticos, levando o homem a tomar consciência de sua realidade, saindo dela, observando-a e com isso, podendo conservar a sua história para transmiti-la aos descendentes.

"A emoção mais antiga e forte da humanidade é o temor, e o tipo mais antigo e forte do temor e o temor do desconhecido" diz Lovecraft (p. 12) em pleno século XX. Na verdade, este pavor cósmico nunca abandona o homem. E sua vitalidade, disposição e força necessitam de outro complemento: a imaginação, poderosa faculdade humana de elaboração mental. Sem isso o homem se vê robotizado como as máquinas que cria. Entremeando a ignorância diante do desconhecido e incentivando a criação artística, a imaginação continuamente desenvolve o sentimento do pavor. A relação imaginação-pavor nunca deixou de existir no curso do caminhar humano.

Roger Caillois, escritor francês, foi um dos primeiros a apresentar uma teoria consistente sobre o fantástico no século XX. Diz ele:

> O fantástico manifesta um escândalo, uma laceração, uma irrupção insólita, quase insuportável, no mundo da realidade. O fantástico é, assim, ruptura da ordem reconhecida, irrupção do inadmissível dentro da inalterável legalidade cotidiana, e não substituição total de um universo real por um exclusivamente fantasioso. (*Apud* CESERANY, p. 47).

Qualquer dicionário considera como fantástico aquilo criado pela imaginação e a fantasia, dentro de um ambiente de luzes raras, imprevistas, de cenas e situações estranhas, onde fantasmas e aparições intervêm normalmente, Mas, na realidade, é difícil chegar-se a uma definição satisfatória e precisa do gênero. Numerosas obras de arte podem provocar estremecimentos, mas o motivo central que produz o fantástico está ligado a uma ideia de subversão. O fantásti-

co tende a minar, desgastar, subverter o real, nutrindo-se dos conflitos da realidade aparente e do verossímil, que contradizem os esquemas racionais.

Na linguagem fantástica, persiste um interessante processo de produção de sentidos, embora diferente do jogo literário. No discurso fantástico, a ultrapassagem semântica e estética é, evidentemente, muito mais radical: pretende-se sobrepor o inverossímil sobre a ordem racional, causar inquietações, vacilações e dúvidas para demonstrar que o mundo coerente em que vivemos talvez não seja tão coerente assim.

Produzindo-se de acordo com as determinações do contexto social, o fantástico luta contra os limites deste contexto e por isso é importante no plano histórico, social, econômico, político, sexual e ideológico - possibilitando uma transformação, posicionamentos diferentes que perturbam, interferem, ameaçam a ordem cultural e a preservação das tradições vigentes. A arte fantástica não foi compreendida em toda a sua extensão. Sempre ausente de teorias, estudos e posturas críticas, foi somente nestes últimos anos que ganhou adeptos e teóricos mais favoráveis, principalmente com a influência das pesquisas francesas.

A pesquisadora Rosemary Jacson afirma que “o fantástico abre uma brecha para que a desordem, a ilegalidade, o anormal possam surgir, justamente para mostrar a função verdadeira dos valores cultuados pelos sistemas ideológicos” (1981, p. 4). Sendo uma arte da desrazão, irá funcionar como uma terapêutica da consciência coletiva, que vê, na projeção dos anseios, o estabelecimento de uma tensão cujo clímax aparece como uma liberação catártica. O fascínio do interdito propicia o surgimento do *frisson* que se transforma em angústia com a intrusão do insólito no mundo familiar.

O fantástico é provavelmente uma categoria narrativa bastante proteiforme. Dos lobisomens ao Frankenstein, da obra de terror do americano Edgar Alan Poe à ficção científica mais moderna, o gênero recobre uma matéria tão vasta que se torna difícil tentar agrupar e explicar os diversos mitos que ele recorre.

2. Aspectos ideológicos da literatura fantástica

A partir do momento em que a sociedade atingiu certo desenvolvimento, a maneira de o homem expressar os seus instintos de violência e destruição lhe foi interdita. O homem é um ser-no-mundo e o fazer humano esta circunscrito a um contexto cultural. A esse contexto dá-se o nome de ideologia. O fantástico vai exercer o papel de um freio social, num processo que vai banir a insegurança provocada pelos sistemas ideológicos.

A normalidade de uma ideologia é compreendida a partir de seu funcionamento; o fantástico, pelo contraste de sua proposta, situa e descreve essa ordem previamente estabelecida. Quanto maior for a estabilidade da sociedade humana, maior será o poder dramático da instabilidade que faz emergir o terror, resultado da brecha que abre as fronteiras para o imaginável e para tudo aquilo que o homem pode conceber.

Do estudioso francês Louis Vax, bastante antenado com o surrealismo artístico, vem alguns conceitos que ampliam o campo do fantástico. Central a sua teoria é uma definição em cujo centro as palavras conflito, real, e possível implicam no forte elemento de sedução:

> Para se impor, o fantástico não deve somente fazer uma irrupção no real, mas precisa que o real lhe estenda os braços, consinta com a sua *sedução* (...). O fantástico ama aparecer a nós, que habitamos o mundo real no qual nos encontramos, de homens como nós, postos repentinamente na presença do inexplicável.

A obra de arte, por ser produzida pelo intelecto humano, revela-la de modo subjetivo ou objetivo uma experiência de vida. Nada é gratuito na arte, por estar o artista vinculado, frente a vida, com sua verdade ideológica. Criando a partir de dados do real, ele propõe sua visão através da arte e isto pode nos remeter a diversos prismas: histórico, psicológico, filosófico, etc. Cada visão reflete um pouco deste piano. A literatura fantástica, pelo fato de não fotografar a realidade, e sim utilizar um sistema semântico próprio, dissimula o real e provoca uma ruptura.

É preciso entender os aspectos cognitivos dessas experiências singulares do ser humano ao perseguir, por aproximação, as experiências do fantástico. O antropólogo austríaco Alfred Schutz (apud,

MOTTA, 2006) faz interessantes comparações entre o cotidiano da vida, a realidade predominante e os enclaves temporários de sentido neste fluxo, que ele chama de "parcelas finitas de significado". Segundo Schutz, o cotidiano segue seu fluxo contínuo no marco da regularidade da vida. Da realidade predominante o homem comum retira a maior parte dos significados que necessita para sua existência. No entanto, o indivíduo muitas vezes sai do fluxo contínuo do cotidiano e migra transitoriamente para outras realidades cognitivas finitas, experimenta processos curtos de significação, formas de consciência e atenção distintas. As passagens a esses estados finitos de significação são referidas como sobressaltos, porque a transição provoca certa comoção, assim como produz um sobressalto regressar aos processos cotidianos. Não é preciso ir muito longe para perceber como estas ideias se ajustam consistentemente às reflexões que estamos fazendo sobre o fantástico. Alfred Schutz nos dá, pois, a pista para entender a ocorrência do fantástico como experiência cognitiva no cotidiano da vida.

3. Fatores filosóficos

O homem é um ser axiológico porque constrói para si um esquema hierarquizado de valores que vão refletir a sua verdade. Desses, um dos mais problemáticos, cobiçados, no qual o homem dá a própria vida, é a liberdade. O homem se quer livre, mas não consegue sê-lo totalmente por viver inserido em um sistema ideológico, compromissado e preso a uma realidade que limita e condiciona sua postura.

Antigamente, quando se acreditava na possibilidade de escapar a condição humana pela ascese, metafísica ou poesia, o gênero fantástico desempenhava uma missão definida como possibilidade de o homem transcender o seu espaço. Hoje, porém, é difícil conseguir uma demarcação do gênero, uma vez que o homem, enquanto portador de ideias emaranhadas, vai ser o próprio objeto a ser analisado através da postura fantástica. Vivemos em um mundo onde o social sofreu uma mudança radical e brusca, ocasionando transtornos, afetando a natureza formadora da sociedade. O humano passou a ser o ponto central, nevrálgico de todas as transformações, um polo para onde convergem todos os processos de erosão, de desgaste, de atrito

daquelas formas tradicionais e convencionais. O fantástico de hoje, como diz Jean-Paul Sartre, “vai renunciar a exploração das realidades transcendentes e resignar-se a transcrever a condição humana” (2006, p. 126).

A preocupação do homem esteve sempre voltada para a procura do EU em relação ao universo; desde a Antiguidade clássica ele interrogou o vasto universo tentando compreender as dialéticas existentes, o bem/o mal, a vida/a morte etc. Atualmente o homem dirige sua atenção para o seu mundo interior. A literatura se posiciona dentro desta nova postura; não mais procura aventurar-se por um universo externo, mas aprofunda cada vez mais a exploração dos centros mais profundos da percepção humana.

O progresso científico e técnico não deu ao homem a sensação de plenitude e realização; cada vez mais ele sente-se parte das máquinas que cria e, fora deste esquema, não tem apoio e não sabe o que fazer de si mesmo. Sentimos que uma das molas que parecera impulsionar esse gênero literário é a consciência da inutilidade que faz do ser humano um ente estranho, perdido nas engrenagens da vida moderna.

Quaisquer que sejam as definições, as interpretações e significações propostas, vemos que o fantástico se apoia num sistema cultural escorado nos nossos hábitos de pensar, nos nossos códigos de referência. Se apresenta seres estranhos, diabos, fantasmas, monstros diversos, é que essas criaturas se enquadram numa estrutura ocidental e cristã, fundamentando os arquétipos basilares da nossa realidade, e se tornam inquietantes por revolucionar nossas frágeis certezas da percepção.

Assim, as manifestações e as expressões do fantástico fazem parte das experiências subjetivas mais profundas do homem na sua relação com o mundo natural, com o mundo animal, vegetal e mineral, com o mundo das coisas e dos outros homens. Fazem parte de estranhamento e de familiarização do ser humano com o mundo da vida e consigo mesmo, das suas interrogações frente às desarmonias do mundo e as suas próprias, frente aos "sem sentido" da vida. Com isso, ele vive suas perplexidades e seus paradoxos, confrontando o "real" com o "irreal", o natural com o sobrenatural para dominar as contingências. Nas experiências desses paradoxos, foge da realidade,

experimenta outras significações e as confronta permanentemente com a experiência predominante. O fantástico, como outros fenômenos semelhantes, está dominado por uma lógica de construção da realidade por intermédio da confrontação e da justaposição de diversos verossímeis.

4. Fatores psicológicos

Para compreendermos a relação do fantástico com os princípios psicológicos, precisamos fundamentar a explicação através da leitura do ensaio de Sigmund Freud em "O poeta e a Fantasia" ( ). O médico austríaco, ao particularizar a problemática psicológica da criação poética e da fantasia, estabelece como ponto de partida seus pacientes e as crianças.

Toda criança tem, no brinquedo, a sua atividade favorita. Através dele, ela cria seu mundo próprio, ativando os aspectos agradáveis e deixando de lado aqueles outros que não lhe causem prazer. Mas, pouco a pouco, ao ingressar no mundo, ela percebe as rupturas. Por exemplo: pelo simples fato de saber ler, ela irá perder aquele mundo de encantamento produzido ao ouvir histórias, normalmente contadas pelos mais velhos. Essa experiência implica em uma perda. Como salienta Freud, "em realidade não podemos renunciar a nada, não fazemos mais que trocar uma coisa por outras; o que parece ser uma renúncia é, na realidade, uma substituição ou uma sub-rogação" (p. 119).

O indivíduo, quando cresce, cessa de brincar e substitui o brinquedo pela fantasia, pelo potencial do imaginário. O adulto alimenta-se de ilusões. Quanto mais desagradável é a realidade que cerca o indivíduo, mais fantasia ele vai elaborar para suprir a carência. Freud explica esta relação opondo o princípio da realidade ao principio de prazer.

O fato de imaginar coisas inverossímeis, de sonhar de olhos abertos, pode constituir uma terapia que, não levada ao extremo, não desvincula o indivíduo de seu contexto. É um mecanismo de estrutura adaptada e perfeitamente aceita. A fantasia então, é um mecanismo compensador da frustração. E o homem angustiado do século XX, submerso cada vez mais no mundo desumanizado, esmagado

pelas premências que o obrigam a se desligar de compromissos com sua essência, é a vitima que procura a fantasia como uma válvula de escape.

A arte lida com o imaginário, mas no texto fantástico, pelo teor das relações estabelecidas, o artista é portador de uma autocensura que inviabiliza a manifestação sincera e natural das imagens, presas à repressão. A opção pelo fantástico vai permitir a extrapolação daquilo que era censurável para o terreno da imaginação livre.

Remo Ceserany (2006) salienta algumas definições que consideram o fantástico em termos de experiência puramente psicológica, ou psicanalítica e cita estudos que se concentram no efeito de terror e de medo gerado nos leitores e nos espectadores do fantástico:

> Um grande especialista da literatura de terror como H. P. Lovecraft conhecia bem as receitas para construir os seus textos e os efeitos que elas exerciam sobre os leitores. Mas, seja ele, sejam outros estudiosos levados a se concentrar na psicologia do terror ou na estética do medo, todos mostraram uma certa tendência a simplificar as coisas e a reduzir um conjunto de modalidades e de gêneros literários à pura química dos sentimentos. (CESERANI, 2006, p. 59).

Alguns estudos interpretam o fantástico como uma das formas de linguagem do inconsciente. Apontam para alguns aspectos temáticos da narrativa fantástica e reconhecem neles fáceis transcrições simbólicas dos sonhos e dos pesadelos que habitam o inconsciente coletivo. Outros apresentam raciocínios mais sutis e flexíveis, e procuram conjugar algumas posturas freudianas do inconsciente com análises das estruturas narrativas e retóricas do fantástico.

Ceserany ainda aponta a contribuição do crítico francês Jean Bellemin-Nöel. O fantástico é estruturado como o fantasma psíquico, e entre o estudo literário do fantástico e psicologia fantasmática há uma relação bastante estreita:

> O que são então aqueles fantasmas que uma certa técnica do narrador (do domador) apresenta sobre a ágora, coloca pra fora, já que habitualmente vivem escondidos (na jaula)? O que são aqueles eventos imaginários (nascidos da imaginação ou que, melhor, a constituem), vale dizer aqueles personagens, coisas, ações, situações que parecem mimetizar seus correspondentes da realidade cotidiana, fazendo-se ao mesmo tempo perceber como radicalmente "outros"? Depois de uma laboriosa reflexão sobre a semântica intrincada de uma palavra (*Unheimlich)* e uma pesquisa entre as suas leituras (Hoffmann) ou as suas experiências pessoais -

> para ele, de fato, existe um "fantástico da vida de todos os dias" ao lado do fantástico literário - Freud chegou a essa conclusão: aquilo que vem trazido à força para a cena e exposto aos olhares é aquilo que foi deslocado: refutado pelo *eu*, devolvido ou abandonado no inconsciente. O "inquietante" é o retorno do que foi deslocado, seja enquanto retorno, reiteração, repetição, seja enquanto deslocamento, não representável, inapresentável. (BELLEMIN-NÖEL, *Apud* CESERANY, 2006)

É importante ressaltar que, embora o escapismo da fantasia possa servir de suporte para a literatura fantástica, o discurso, construído, implica em planejamento, elaboração e não apresenta a espontaneidade e a inocência que uma primeira leitura não deixa captar. Não é um mecanismo inconsciente. Através de uma linguagem corrosiva, manipulando monstros ou seres insólitos, o fantástico pode nos propor uma fuga deste mundo de falsos valores. Ele funciona como uma máscara que transfigura o real. É uma fuga bastante compromissada.

5. Fatores sociológicos

O artista, como um ser que sente a realidade de maneira mais sensível, observa o que acontece com olhos bem mais perceptíveis que os do homem comum; é uma testemunha basilar de seu tempo.

A fantasia – em literatura ou fora dela - sempre foi um tema de enorme sedução. Podemos verificar que, em todas as épocas que demandam do homem uma limitação para o seu existir, a fantasia irá se manifestar em formas as mais incoerentes possíveis. O artista irá procurar estas formas mais incongruentes para estabelecer o relacionamento entre o medo e a imaginação. Este pavor cósmico nunca deixou o homem, é imanente a natureza humana que persiste em explorar, em atravessar barreiras criadas pela ignorância. A arte, levando ao extremo esta procura, contribuiu sobremaneira para uma revitalização do medo, durante séculos.

Esta relação entre imaginação e pavor ficou bem marcada em épocas de recrudescimento da oposição riqueza x pobreza, exploração x submissão, violência x paz. Durante estas fases, a censura e a liberdade forjaram comportamentos grupais da comunidade em questão. Toda obra artística reflete a realidade política, social, cultural e humana de certa época. Historicamente constata-se um conjunto de

elementos marcantes que delineiam uma correspondência com o fantástico. Podemos considerar como a época mais notável para o desenvolvimento do bizarro a Idade Média.

O espírito do homem cristão medieval se vê controlado pela Igreja, inquietado pelas ideias do apocalipse, e para dar forma aos temores, cria toda urna galeria de monstruosidades e seres fantásticos, produtos excêntricos de uma imaginação exacerbada pelo terror. Essas figuras desenhadas e esculpidas em catedrais, igrejas, misturam o sublime e o grotesco, o maravilho e o terrível, e configuram o tema e o modelo da literatura fantástica.

Nos séculos XVI e XVII, a ordem e a razão se mesclam com o recrudescimento das ciências ocultas. É enorme a influência das noções do ocultismo na literatura e na arte. Surgem as grandes sociedades secretas com uma atmosfera estranha e misteriosa. O interesse pelas ciências ocultas, a relação homem-natureza, a correspondência do mundo visível e do mundo invisível se expande nas artes em geral e, sobretudo, na literatura, fortalecendo um campo que viria a eclodir nos séculos seguintes.

Durante o século XIX, a literatura fantástica ganhou novas forças. Tudo que continha algo de insólito, estranho, bizarro, foi amplamente aceito. Época de agitação econômica e de movimentação ideológica sem precedentes, provocou pela primeira vez uma proliferação de obras artísticas voltadas para o extraordinário. As descobertas sobre o magnetismo, o positivismo, a psicanálise, os estudos espíritas, ganham adeptos. Temas fantásticos tornam-se mais elaborados; já há uma preocupação quanto a técnica apresentada, o fluir da narração, um cuidado maior em preparar detalhes que enfatizem o *décor* estranho, mas verossímil. O homem mostra uma consciência inquieta numa era positivista, mas que já contém os germes das ansiedades existenciais que viriam a ser a tônica do século XX.

O escritor fantástico de hoje constrói um mundo que elimina as fronteiras do real e o irreal. Faz de seu herói um homem mergulhado imediatamente em um universo onírico. Enquanto o fantástico clássico descrevia em detalhes o mundo real para obter um efeito semelhante, e, sobretudo para reforçar o absurdo do mundo imaginário, atualmente o autor parte do mundo imaginário para reforçar o absurdo e os aspectos contraditórios da nossa realidade quotidiana.

A arte, por ser social, produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a conduta e a percepção do mundo. A arte fantástica, como máscara que dissimula uma crítica social, permite que a opacidade do discurso e a carga simbólica nele contida, possam abrir um leque de possibilidades interpretativas. Como um sistema de signos que se desvia da referencialidade, ela produz uma denúncia mais velada, embora seja muito mais inflexível.

Podemos inferir, portanto, que há um substrato social que sustenta toda a arte em geral, e principalmente o relato fantástico, por ser um veículo de transmissão de um discurso aparentemente aleatório, mas profunda e seriamente crítico. Transpondo-se um primeiro momento de leitura, e atingindo-se uma estrutura mais profunda, poderemos vislumbrar um comprometimento no envolvimento entre o escritor e o mundo. Se observamos mudanças de tratamento, técnicas narrativas e temas, dentro do panorama da literatura fantástica, vemos que há algo de invariável que permanece e se torna o apanágio do gênero: o clima de uma inquietude incômoda e uma estranha angústia.

6. Fatores míticos

As manifestações do fantástico fazem parte das experiências subjetivas e intersubjetivas do indivíduo e das coletividades, dos fenômenos sensitivos e emocionais da vida. A linguagem *(logos)* é de uso racional, é um mecanismo ordenador e racionalizador do real, enquanto o fantástico é justamente o seu contrário: uma manifestação de algo irreal, estranho, que não pertence ao mundo familiar. Se tomarmos o fantástico como manifestação ou expressão de algo sobrenatural, absurdo, sem explicação, estamos nos referindo a fenômenos inverossímeis e, portanto, indefiníveis, inexplicáveis, inclassificáveis. Estamos nos referindo àquilo que não se compreende nem se pode explicar, talvez apenas sentir, perceber, experienciar.

Como nos diz Rudolf Otto (2001), as comoções profundas como o sentimento religioso e outras comoções do gênero fazem parte de um mundo estranho e misterioso, saem resolutamente do mundo consuetudinário, compreendido ou familiar, opondo-se a ele. Algumas vezes, diz ele, esse caráter estranho do misterioso adere a cer-

tos objetos, pessoas, lugares ou situações por si também enigmáticos: coisas surpreendentes, impressionantes e chocantes da natureza, do mundo animal e do mundo dos homens. Fenômenos como o mistério religioso, o fantástico, a ideia de Deus e outras experiências similares trazem consigo excedentes de significação para além do seu sentido moral, ético ou estético, trazem paradoxos inconciliáveis. Como são fenômenos inteiramente *sui generis,* não se pode defini-los no sentido estrito, só se pode facilitar a sua compreensão.

Como nos revela Otto a respeito das experiências religiosas, o fantástico pode penetrar como um suave fluxo de ânimo e passar como uma corrente fluida que dura algum tempo e se dissolve. Pode estalar de súbito no espírito em convulsões, pode levar ao êxtase. Manifesta-se em graus elementares e primitivos ou evolui até estados mais puros e mais configurados. E continua:

> O objeto realmente misterioso é inapreensível e incompreensível, não só porque o meu conhecimento a respeito dele tenha limites abertos, mas principalmente porque tropeço com algo absolutamente heterogêneo que, por sua essência, é incomensurável com a minha essência, e por esta razão me faz retroceder espantado. O autêntico mistério religioso é heterogêneo em absoluto em oposição ao homogêneo familiar. (2001, p. 57)

Durante séculos, criaturas, seres e entidades têm feito parte do subconsciente ecumênico, despertando fascinação, medo, devoção ou simplesmente curiosidade no espírito do homem. Ao buscar encobrir a ignorância através da representação de um monstro ou de uma entidade fantástica, o ser humano busca respostas para a maioria de seus enigmas. O homem teme a si mesmo e é seduzido por um diversificado corpus mitológico e lendário que o ajuda a entender os mistérios da existência. Talvez neste ponto esteja a origem remota do fantástico – no mundo mítico. Um mundo, não verdadeiro nem falso, mas com todo o germe ideológico para justificar uma ordem estabelecida.

O mito é aquela relação com o mundo, através da qual o homem não enfrenta os entes na livre distância do conhecimento racional-conceitual. Oprimido por uma força superior, ele só é capaz de compreender todas as coisas e todos os fenômenos como manifestações de seres e acontecimentos sumamente poderosos. Ele se define

pela referência a uma realidade motivada pela nossa irreprimível necessidade de dotar de sentido tudo aquilo que nos cerca.

O mito penetra em cada um dos nossos caminhos existenciais, prosperando onde haja uma grande diferença entre a fenomenologia empírico-racional e a indiferença do mundo que cria seres exacerbados pelas angústias e mistérios do humano. Para Otto (2001), mais do que o substantivo mistério,

> O adjetivo misterioso tem uma ressonância que evoca fenômenos, processos e coisas da natureza e do mundo humano surpreendentes e chocantes. O que não compreendemos, mas que em princípio é compreensível, chamamos enigmático ou problemático. O objeto ou fenômeno realmente misterioso é inapreensível não apenas porque sua compreensão tem limites inalcançáveis, mas principalmente porque tropeçamos com algo absolutamente heterogêneo e que por esta razão nos faz recuar espantados. O absolutamente heterogêneo é aquilo do qual nada se pode dizer senão que se opõe a tudo que pode ser pensado, que transcende a todas as categorias. (OTTO, 2001, p. 38 e seguintes).

Para Mircea Eliade, "os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas irrupções do sagrado (ou do sobrenatural) no mundo" ( ). Essa irrupção do sagrado realmente fundamenta o mundo e o converte no que é hoje. Os mitos narram a origem do mundo e todos os acontecimentos primordiais que fizeram com que o homem fosse o ser mortal, sexuado, organizado em sociedade e subordinado a um esquema de trabalho. Além disso, o mito tenta explicar a origem cosmogônica procurando ser o único saber que explica a realidade. "Viver um mito e proclamar o que ocorreu *ab origine*", continua Eliade. "Uma vez dito, revelado, o mito torna-se verdade apodítica: funda a verdade absoluta." (...)

O homem expressa a visão mítica através do relato. Em todos os povos, em todas as épocas, e principalmente na época atual, vemos e ouvimos narrativas de tradição popular configurarem seres espantosos. É um tema que jamais perdeu seu poder de encantamento. Se observarmos a origem do nosso continente que, através do entrelaçamento de raças, deixa ver um rico filão de mitos, poderemos dizer que o mito serviu e continuará a servir de suporte intertextual a muitas narrativas, incluindo-se principalmente os textos fantásticos.

7. Considerações finais

O fantástico necessita criar no leitor o efeito que transtorna a sua estabilidade; como gênero, tem, por natureza, uma dimensão pragmática e necessita de uma projeção para o mundo do leitor a fim de ser entendido e analisado. A literatura fantástica põe em dúvida a percepção do leitor sobre seu mundo real. Mais do que em outras formas literárias, precisa do texto apresentando o mundo de uma maneira mais real possível, para servir de comparação com a ocorrência sobrenatural e provocar a comoção do espanto com a irrupção de uma ocorrência incomum na realidade cotidiana. O realismo exagerado se converte assim em uma necessidade estrutural de todo o relato fantástico.

Em nosso século, temos vivido uma revolução: a segurança sobre a realidade entra em crise porque secam as fontes do absurdo institucionalizado (religião, mito, monstros, feiticeiras etc.). A dialética realidade/irrealidade se implanta, pois, *ex-novo* e somente no terreno da fraturada e fugidia realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BESSIÈRE, Irene. *Le récit fantastique*: la poétique de l'uncertain. Paris. Presses Universitaires de France, 1975.

CAHIERS DE L HERMETISME – COLLOQUE DE CERISY – LA LITTÉRATURE FANTASTIQUE. Paris: Albin Michel, 1991.

CESERANI, Remo. *O fantástico*. Trad. de Nilton C. Tridapalli. Curitiba: UFPR, 2006.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Martins fontes, 1995.

FURTADO, Filipe. *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

JACSON, Rosemary. *Fantasy*: the Literature of Subversion. London/Newk: Routledge, 1993.

LOVECRAFT, H.P. *O horror sobrenatural na literatura*. Trad. de Celso M. Parcionik. São Paulo: Iluminuras, 2007.

MOTTA, Luiz G. *Notícias do fantástico*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

OTTO, Rudolf. *Lo santo*. Madrid: Alianza, 2001.

SARTRE, Jean Paul. *A imaginação*. São Paulo: Ática, 2008.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

A MEMÓRIA ATRAVÉS DO OLHAR DO *FLÂNEUR*

Claudia Gonçalves Ribeiro (UERJ)
claudiagrsampaio@yahoo.com.br

O fascínio pela observação tornou-se tanto em João do Rio quanto em Charles Baudelaire um hábito e uma forma de vida. Através desta experiência em captar "aparições casuais nas ruas" (COLI, 2005, p. 295) e, consequentemente, em extrair "impressões misteriosas" (2005, p. 295) de tais situações é possível discutir a construção da memória a partir do olhar do *flâneur*.

Flanar, não só para Antonio Edmilson Martins Rodrigues, mas para o próprio João do Rio nada mais é que perambular com inteligência pelas ruas da cidade numa atitude crítica, pois:

> Flanar é ser vagabundo e refletir, é ser basbaque e comentar, ter o vírus da observação ligado ao da vadiagem. Flanar é ir por aí, de manhã, de dia, à noite, meter-se nas rodas da populaça, admirar o menino da gaitinha ali à esquina, seguir com os garotos o lutador do Cassino vestido de turco, gozar nas praças os ajuntamentos defronte das lanternas mágicas, conversar com os cantores de modinha das alfurjas da saúde, depois de ter ouvido dilettanti de casaca aplaudirem o maior tenor do lírico numa ópera velha e má; é ver os bonecos pintados a giz nos muros das casas, após ter acompanhado um pintor afamado até a sua grande tela paga pelo Estado; é estar sem fazer nada e achar absolutamente necessário ir até um sítio lôbrego, para deixar de lá ir, levado pela primeira impressão, por um dito que faz sorrir, um perfil que interessa, um par jovem cujo riso de amor causa inveja.
>
> É vagabundagem? Talvez. Flanar é a distinção de perambular com inteligência. Nada como o inútil para ser artístico. Daí o desocupado flâneur ter sempre na mente dez mil coisas necessárias, imprescindíveis, que podem ficar eternamente adiadas. (...). Haveis de encontrá-lo numa bela noite ou numa noite muito feia. Não vos saberá dizer donde vem, que está a fazer, para onde vai. Pensareis decerto estar diante de um sujeito fatal? Coitado! (...). (RIO, 2008, p. 31-32)

O *flâneur* deve apresentar um olhar a fim de encontrar a poesia diante da cidade moderna por meio de uma sensibilidade muito acentuada. Também, deve ser capaz de apreciar e conhecer o enigma que cerca a vida de qualquer indivíduo como exemplificado pelo seguinte trecho extraído de "A rua" em *A alma encantadora das ruas* do autor João do Rio:

> O *flâneur* é o bonhomme possuidor de uma alma igualitária e risonha, falando aos notáveis e aos humildes com doçura, porque de ambos conhece a face misteriosa e cada vez mais se convence da inutilidade da cólera e da necessidade do perdão.
>
> O *flâneur* é ingênuo quase sempre. Para diante dos rolos, é o eterno 'convidado do sereno' de todos os bailes, quer saber a história dos boleiros, admira-se simplesmente, e conhecendo cada rua, cada beco, cada viela, sabendo-lhe um pedaço da história, como se sabe a história dos amigos (quase sempre mal), acaba com a vaga ideia de que todo o espetáculo da cidade foi feito especialmente para seu gozo próprio. (...)." (RIO, 2008, p. 32)

João do Rio transformava-se em *flâneur* à medida que falava de coisas que as pessoas não gostavam de ouvir sobre a cidade e o mundo, transitando por um espaço de crítica social e revelando o "mundo das sombras" (RODRIGUES, 2000, p. 23), ou seja, colocando em destaque aquilo que a modernização encobria. Para João do Rio, a crônica do banal e do cotidiano representou a melhor maneira para compreender as mudanças em relação ao modo de ver a cidade. O fragmento a seguir é um exemplo daquilo que o autor desejava mostrar por meio da crítica social:

> A mendicidade é a exploração mais regular, mais tranquila desta cidade. Pedir, exclusivamente pedir, sem ambição aparente e sem vergonha, assim à beira da estrada da vida, parece o mais rendoso ofício de quantos tenham aparecido; e a própria miséria, no que ela tem de doloroso e de pungente, sofre *com* essa exploração.
>
> Há mendigas burguesas, mendigas mães de família, alugadas, dirigidas por caftens, cegas que veem admiravelmente bem, chaguentas lépidas, *cartomantes* ambulantes, vagabundas, e uma série de mulheres perdidas cuja estrela escureceu na mais aflitiva desgraça. (...). (RIO, 2008, p. 181)

Seu objetivo era "mostrar os conflitos e reclamar da pouca atenção dada às nações subterrâneas, as classes perigosas" (2000, p. 40-41), comendo com os olhos tudo o que estava ao seu redor e decifrando a alma das ruas como pode ser percebido no trecho de "As mulheres mendigas" de *A alma encantadora das ruas:*

> Há a Antônia Maria, a Zulmira, a viúva Justina, a d. Ambrosina, a excelente e anafada tia Josefa; umas magras, amparadas aos bordões, chorando humildades; outras gordas, movendo a mole do corpo com tremidinhos de creme. Às portas das igrejas param, indagam quem entra, a ver se a missa é de gente rica; postam-se nas escadarias, agachadas, salmodiando funerariamente, olhando com rancor os mendigos – negros

> roídos de alcoolismo, velhos a tremer de sífilis. A lista dessas senhoras é interminável, e há entre elas, negócios à parte, uma interessante sociabilidade. Cada uma tem o seu bairro a explorar, a sua igreja, o seu ponto livre de incômodos imprevistos. Quando aparece alguma neófita, olham-na furiosas e martirizam-na como nas escolas aos estudantes calouros. (...). (RIO, 2008, p. 182)

Assim como João do Rio transformava, em assunto para suas crônicas, "as coisas que estão no escuro, no campo sombrio da noite e nos espaços socialmente proibidos, as coisas pequenas, obvias e comuns" (RODRIGUES, 2000, p. 23) que permeavam o Rio de Janeiro. Charles Baudelaire andava pelas ruas da cidade de Paris, registrando em suas poesias "tudo o que a cidade grande jogou fora, tudo o que ela perdeu, tudo o que desprezou, tudo o que destruiu" (BENJAMIN, 1989, p. 78) durante o dia. Na verdade, para Baudelaire a construção da poesia poderia seguir as regras da antiguidade, mas a substância e a inspiração deveriam ser assuntos captados pelos olhos do poeta na modernidade, pois este deveria buscar o belo através do efêmero, ou seja, a beleza transitória fornecida pela época, pela moda, pela moral ou mesmo pelas paixões.

Apesar dos versos de Baudelaire demonstrar um trabalho voltado para a 'arte pela arte', apresentam uma visão crítica da sociedade moderna, onde as experiências vividas pelo autor de *As Flores do Mal* imprimem na memória dos leitores sua impressão sobre a realidade que o cercava. Em Charles Baudelaire não havia um olhar particularmente complacente das figuras que transitavam pelas avenidas ou ruas de Paris, pois o mesmo ressaltava os vários aspectos que permeiam a vida de indivíduos rejeitados pela sociedade moderna, como é possível perceber no seguinte trecho extraído de "Os setes velhos em Quadros Parisienses" de *As Flores do Mal*:

> (...)
> Súbito, um velho, cujos trapos pareciam
> Reproduzir a cor do tempestuoso céu
> E a cujo pobre aspecto esmolas choveriam,
> Não fosse o mal que lhe brilhava no olho incréu,
> (...)
>
> Outro o seguia: barba, dorso, olhos, molambos
> – Enfim, tudo era igual, do mesmo inferno oriundo,
> Neste gêmeo senil, e caminhavam ambos
> Com mesmo passo não se sabe a que outro mundo.

A vítima eu seria de um conluio astuto?
Ou que perverso acaso ali me atormentava?
Sete vezes contei, minuto após minuto,
Este sinistro ancião que se multiplicava!

(...). (BAUDELAIRE, 2006, p. 307-309)

Embora a multidão fosse o seu universo, "como o ar é o dos pássaros, como a água, o dos peixes." (BAUDELAIRE, 1996, p. 22). Charles Baudelaire via pelo olhar atento e perspicaz do *flâneur* o que a multidão poderia produzir, pois sua "paixão e profissão é desposar a multidão" (1996, p. 22). Ainda, segundo Baudelaire,

> Para o perfeito *flâneur*, para o observador apaixonado, é um imenso júbilo fixar residência no numeroso, no ondulante, no movimento, no fugidio e no infinito. Estar fora de casa, e, contudo sentir-se em casa onde quer que se encontre; ver o mundo, estar no centro do mundo e permanecer oculto ao mundo, eis alguns dos pequenos prazeres desses espíritos independentes, apaixonados imparciais, que a linguagem não pode definir senão toscamente. O observador é um príncipe que frui por toda a parte o fato de estar incógnito. (1996, p. 22).

Tanto para João do Rio quanto para Baudelaire a massa não é algo que se deseja descrever, pois o grande espetáculo da vida mundana é o submundo da cidade representado pela escória, pelos solitários, pelos criminosos, pelas prostitutas e por outros indivíduos. Na verdade, trata-se mais de imprimir a imagem daquilo que está na multidão na memória do que enaltecê-la.

No que se refere aos registros de memória dos indivíduos modernos a vida não do 'grande' homem, ou seja, aquele homem público que deixa autorizada suas memórias pelos feitos realizados, mas "do homem 'anônimo', do individuo 'comum' cuja vida é composta por acontecimentos cotidianos" (GOMES, 2004, p. 13) passa a interessar os escritores já citados. Baudelaire afirmava que muitos poetas tratavam de assuntos com temas estereotipados, oficiais, pois estes se preocupavam com as grandes vitórias da sociedade e o heroísmo político.

A ideia de indivíduo vincula-se ao processo de mudança das sociedades ocidentais ditas tradicionais em oposição às consideradas modernas. Isto é, uma transformação pela qual a tradição deixa de se sobrepor ao indivíduo que consequentemente se torna 'moderno' devido à identidade singular construída para si e para o outro na socie-

dade, firmando-se como valor distinto e pertencente a esta mesma coletividade. Neste sentido, as sociedades modernas são individualistas porque reconhecem todos os indivíduos como livres e iguais, "postulando sua autonomia e abrindo campo para um novo tipo de interesse sobre esse 'eu moderno'." (GOMES, 2004, p. 12).

Assim,

> Passam a ser legítimos os procedimentos de construção e guarda de uma memória individual 'comum', e não apenas de grupo social/nacional ou de 'grande' homem (político, militar, religioso). Os argumentos que sustentam as novas práticas derivam tanto da assertiva sociológica de que todo indivíduo é social, quanto do reconhecimento da radical singularidade de cada um. Uma singularidade que se traduz pela multiplicidade e fragmentação do próprio indivíduo e de suas memórias através do tempo, sem que tal dinâmica torne falso (...) o desejo de uma 'unidade do eu', de sua identidade. (2004, p. 12-13)

Os tempos modernos servem para consagrar o lugar do indivíduo na sociedade como uma unidade coerente que demanda uma identidade para si ou como uma multiplicidade que se fragmenta socialmente, "exprimindo identidades parciais e nem sempre harmônicas." (2004, p. 12), pois os registros de memória desses indivíduos são, na verdade, subjetivos, fragmentados e ordinários como suas vidas.

Na obra *As Flores do Mal* de Charles Baudelaire há as poesias referentes aos *Quadros Parisienses*, onde o autor destaca os indivíduos comuns desprezados pela sociedade, pois a perspectiva baudelariana a respeito dos marginalizados é perversa, não acrescentado dignidade alguma a não ser estética como pode ser visto em *Os cegos*, por exemplo:

> Contemplai-os, ó minha alma; eles são pavorosos!
> Iguais aos manequins, grotescos, singulares,
> Sonâmbulos talvez, terríveis se os olhares
> Lançando não sei onde os globos tenebrosos?
>
> (...)
>
> Nos braços de um prazer que tangencia o espasmo,
> Olha! também me arrasto! e, mais do que eles pasmo,
> Digo: que buscam estes cegos ver no Céu?
>
> (BAUDELAIRE, 2006, p. 319)

Tanto no livro de crônicas intitulado *A Alma encantadora das ruas* do autor João do Rio quanto no livro de poesias, *As Flores do Mal*, de Charles Baudelaire há a presença do cronista ou do poeta enquanto *flâneur*, tendo a observação e a curiosidade como métodos de trabalho que favorecem as várias impressões na memória quer individual quer coletiva. Ambos mantinham-se atentos ao que viam, seus olhares dirigiam-se para tudo aquilo que fosse circunstancial ou banal, pois de acordo com o próprio João do Rio em seu já citado livro:

> A rua faz as celebridades e as revoltas, a rua criou um tipo universal, tipo que vive em cada aspecto urbano, em cada detalhe, em cada praça, tipo diabólico que tem dos gnomos e dos silfos das florestas, tipo proteiforme, feito de risos e de lágrimas, de patifarias e de crimes irresponsáveis, de abandono e de inédita filosofia, tipo esquisito e ambíguo com saltos de felino e risos de navalha, (...). (RIO, 2008, p. 30)

A memória é a vida

> ...sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1993, p. 09)

sendo uma ligação entre o passado e o eterno presente.

Além disso, a memória pode se apresentar em três níveis: "*a protomemória*, fruto, em boa parte, do *habitus* e da socialização e fonte dos automatismos do agir; *a memória propriamente dita*, que enfatiza a *recordação* e o *reconhecimento*; e a *metamemória*, conceito que define as representações que o indivíduo faz do que viveu." (CATROGA, 2001, p. 15)

No seguinte fragmento retirado de *As mulheres mendigas* de *A alma encantadora das ruas* João do Rio ilustra as representações que o indivíduo faz por meio de suas próprias experiências como *flâneur:*

> Depois, postam-se à porta até que a última missa tenha dado a receita suficiente às várias dependências do templo, vão almoçar e começam a peregrinação pelos bondes, de porta em porta, até à hora de jantar. (...).
>
> A maior parte dessas senhoras não tem moléstia alguma; sustenta a casa arrumadinha, canja aos domingos, fatiotas novas para os grandes dias. São, ou dizem-se, quase sempre viúvas. (RIO, 2008, p. 183)

Já em *As Flores do Mal*, a *recordação* e o *reconhecimento* de uma antiga Paris são ressaltadas através da poesia intitulada *O cisne* em *Quadros Parisienses.* Nela, o autor demonstra o saudosismo da Paris de outrora:

> Andrômaca, só penso em ti! O fio d'água,
> Soturno pobre espelho onde esplendeu outrora,
> De tua solidão de viúva a imensa mágoa,
> Este mendaz Simoente em que teu pranto aflora,
>
> Fecundou-me de súbito a fértil memória,
> Quando eu cruzava a passo o novo Carrossel.
> Foi-se a velha Paris (de uma cidade a cidade
> Depressa muda mais que um coração infiel);
>
> (...). (BAUDELAIRE, 2006, p. 301)

A estrutura da memória é decisiva para a experiência. Na verdade, a experiência não consiste "precisamente com acontecimentos fixados com exatidão na lembrança, e sim, em dados acumulados, frequentemente de forma inconsciente, que afluem à memória" (BENJAMIN, 2000, p. 34). Tal experiência pode ser exemplificada ainda por outro trecho de *O cisne* em *Quadros Parisienses*, onde as relações e, consequentemente, as reflexões de Baudelaire expõem a modernidade em sua interpenetração com a antiguidade:

> (...)
> Só na lembrança vejo esses campos de tendas,
> Capitéis e cornijas de esboço indeciso,
> A relava, os pedregulhos com musgo nas fendas,
> E a miuçalha a brilhar nos ladrilhos do piso.
>
> Ali havia outrora os bichos de uma feira;
> Ali eu vi, certa manhã, quando ao céu frio
> E límpido o Trabalho acorda quando a poeira
> Levanta no ar silente um furacão sombrio,
>
> Um cisne que escapara enfim ao cativeiro
> E, nas ásperas lajes os seus pés ferindo,
> As alvas plumas arrastava ao sol grosseiro.
> Junto a um regato seco, a ave, bico abrindo,
>
> (...)
>
> Paris muda! Mas nada em minha nostalgia
> Mudou! Novos palácios, andaimes, lajedos,
> Velhos subúrbios, tudo em mim é alegoria,
> E essas lembranças pesam mais do que rochedos.
> (...). (BAUDELAIRE, 2006, p. 311-313)

É a experiência hostil, ofuscante, da época da grande indústria. O olho que se fecha ante essa experiência, enfrenta uma experiência de tipo complementar, como se fosse, por assim dizer, sua imitação, espontânea" (BENJAMIN, 2000, p. 34). Portanto, numa tentativa de especificar e fixar essa imitação, a filosofia defendida pela teoria bergsoniana reconduz indiretamente à experiência que se oferece a teoria baudelariana.

No entanto, ainda segundo Walter Benjamin, a terminologia *métnoire purê* de Bergson converte-se em Marcel Proust em *mémoire involontaire.* Desde o começo Proust confronta a memória involuntária com a voluntária, Esta última, seria a lembrança voluntária da qual se pode dizer que as informações que nos proporciona sobre o passado, não conservam nada dele. "O mesmo vale para nosso passado. Em vão tentamos rememorá-lo; todos os esforços de nosso intelecto são inúteis" (2000, p. 35). Por isso, Proust conclui que o passado se acha "fora de seu poder e de seu alcance, em qualquer objeto material (ou na sensação que nos provoca tal objeto), que ignoramos qual seja. Que encontremos este objeto antes de morrer ou que não o encontremos jamais, depende unicamente do acaso." (2000, p. 36)

Já a memória involuntária seria a conservação das impressões da situação em que foi criada. Ela corresponderia "ao repertório íntimo da pessoa, isolada em todos os sentidos. Onde há experiência, no sentido próprio do termo, certos conteúdos do passado individual entram em conjunção na memória com elementos do passado coletivo" (2000, p. 37). Só pode ser considerado parte integrante da *mémoire involontaire* "aquilo que não tenha sido vivido expressa e conscientemente, em suma, aquilo que não tenha sido uma *experiência vivida*" (BENJAMIN, 2000, p. 38). Entende-se por *experiência vivida* os momentos de maior choque nas impressões isoladas; "quanto mais a consciência deve estar continuamente alerta no interesse dos estímulos; quanto maior é o êxito com que ela opera; quanto menos os estímulos penetram na experiência, tanto mais correspondem ao conceito de *experiência vivida*." (2000, p. 40)

A narração não se propõe a comunicar o puro "em-si" do acontecido, mas o incorpora na vida do relator, para proporcioná-lo, como experiência, aos que escutam. Com isto, no narrado fica a marca do narrador como demonstrado no seguinte trecho da crônica *Os*

que começam... escrita por João do Rio em *A alma encantadora das ruas.*

Nesta crônica, há uma crítica dolorosa do já citado autor enquanto *flâneur* a respeito das situações degradantes que envolvem os indivíduos marginalizados da sociedade moderna, ou seja, das ruas cariocas:

> Não há decerto exploração mais dolorosa que a das crianças. Os homens, as mulheres ainda pantomimam a miséria para lucro próprio. As crianças são lançadas no ofício torpe pelos pais, por criaturas indignas, e crescem com o vício adaptando a curvilínea e acovardada alma da mendicidade malandra. Nada mais pavoroso do que este meio em que há adolescentes de dezoito anos e pirralhos de três, garotos amarelos de um lustro de idade e moçoilas púberes sujeitas a todas as passividades. (...). (RIO, 2008, p. 189)

e também, em um fragmento extraído do poema "As velhinhas" em *Quadros Parisienses*, de *As Flores do Mal*, onde Charles Baudelaire transforma mulheres idosas em objetos estéticos sem nenhuma compaixão:

> No enrugado perfil das velhas capitais,
> Onde até mesmo o horror se enfeita de esplendores,
> Eu espreito, obediente a meus fluidos fatais,
> Seres decrépitos, sutis e encantadores.
>
> Estes monstros já foram mulheres um dia,
> Eponima ou Laís! Recurvos ou corcundas,
> Amêmo-los assim – almas em agonia!
> Sob os frios andrajos e as saias imundas,
>
> (...). (BAUDELAIRE, 2006, p. 301)

Assim, a função da memória, como já mencionado, estaria relacionada a proteger as impressões, pois a lembrança, considerada destrutiva, tende a fragmentá-las. A memória é essencialmente conservadora, pois sua essência traduz-se na necessidade de se "continuar a narrar" (CATROGA, 2001, p. 26) o acontecido por meio de discursos transgeracionais para se manter viva a presença do já passou.

Em suma, tanto em João do Rio quanto em Charles Baudelaire o fascínio pela observação ocasionado pelas "aparições casuais nas ruas" (COLI, 2005, p. 295) proporciona uma reflexão da constituição da memória através do olhar do *flâneur*.

Por meio de olhos perspicazes tais escritores, na figura do *flâneur*, eram capazes de contemplar os mistérios sobre a vida dos indivíduos comuns envolvidos em situações do dia-a-dia e não a do 'grande' homem, ou seja, aquele homem público que autorizava a divulgação de suas memórias pelos feitos alcançados. João do Rio e Baudelaire revelavam o que a sociedade moderna rejeitava: a escória, as coisas que estavam no "mundo das sombras". (RODRIGUES, 2000, p. 23)

Assim como João do Rio transformava as pequenas coisas em tema para suas crônicas, Charles Baudelaire recolhia tudo o que a cidade de Paris desprezava para apresentar como assunto em suas poesias. Para ambos, a multidão não era objeto de descrição, pois o indivíduo comum era o grande espetáculo da vida moderna.

A ideia de indivíduo comum enquanto possuidor de uma identidade singular estaria vinculado, segundo a professora Ângela de Castro Gomes, ao processo de mudança das sociedades ocidentais ditas tradicionais em oposição às consideradas modernas, tornando possíveis os procedimentos para a construção e guarda de uma memória individual comum, pois todo indivíduo é um ser social.

Tanto no livro de crônicas intitulado *A alma encantadora das ruas* de João do Rio quanto no livro de poesias, *As Flores do Mal*, de Charles Baudelaire, os autores apresentam a observação e a curiosidade como métodos de trabalho. Seus olhares mostravam-se atentos em relação a tudo aquilo que fosse circunstancial ou banal, favorecendo as várias impressões na memória de cada pessoa.

A memória é a vida carregada por grupos vivos, sempre aberta à dialética da lembrança e do esquecimento e inconsciente de suas deformações sucessivas, sendo vulnerável a todos os tipos de manipulações segundo Pierre Nora. A memória, dividida em três níveis: *protomemória, memória propriamente dita*, e *metamemória*, em sua estrutura é decisiva para a experiência, ou seja, para os dados acumulados, muitas vezes, de forma inconsciente.

Além disso, a memória pode ser involuntária ou voluntária. A primeira seria a conservação das impressões da situação em que foi criada, só podendo ser considerado parte integrante de tal memória tudo aquilo que não tenha sido vivido expressa e conscientemente. Já

a segunda, seria a lembrança voluntária, onde as informações que tal memória proporciona sobre o passado, não conservam nada dele.

Portanto, o fascínio pela observação enquanto forma de vida presente tanto em João do Rio como em Charles Baudelaire poderia ser visto como instrumento capaz de extrair impressões do passado, pois, em sua essência, a memória seria a necessidade de narrar o acontecido, sendo um fenômeno sempre atual: uma ligação entre o passado e o eterno presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal.* Edição bilíngue. Charles Baudelaire; tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. 1. ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

___. *Sobre a modernidade.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo.* Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hermeson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

___. *A modernidade e os modernos.* Trad. Heindrun Krieger Mendes da Silva, Arlete de Brito e Tânia Jatobá. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia.* 1ª ed. Coimbra: Quarteto, outubro de 2001.

COLI, Jorge. *Consciência e heroísmo no mundo moderno.* In: NOVAES, Adauto (org.) Poetas que pensaram o mundo. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

GOMES, Ângela de Castro. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A história, cativa da memória? *Revista Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, 34, p. 9-24, 1992.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. Projeto HISTÓRIA. *Revista do Programa de Estudos Pós-*

Graduados em História e do Departamento de História. PUC, São Paulo, nº. 10, 1993.

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas.* Organização Raúl Antelo. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

RODRIGUES, Antonio Edmilson Martins. *João do Rio*: a cidade e o poeta – olhar do *flâneur* na belle époque tropical. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

A MODALIZAÇÃO COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DO HUMOR CRÍTICO

Wdiônatas Andrade Santos (FCB)
wdionatas@hotmail.com
Elaine Cristina Medeiros Frossard (FCB)

1. Introdução

Quando se estuda o humor e suas implicações um dos questionamentos mais frequentes é justamente sua origem, ou seja, quais são os mecanismos de produção do riso, o que desencadeia o humor?

Sabe-se, contudo, que não é uma causa única a responsável pela produção do humor. As escolhas linguísticas, as expressões e gestos, a linguagem não verbal, o contexto e as atitudes inesperadas são apenas algumas das razões pelas quais surge o riso. Para os fins deste trabalho, no entanto, selecionou-se um desses itens, os recursos linguísticos, e dentro dele delimitou-se uma das estratégias que podem ser utilizadas para esse fim: a modalização. A fim de circunscrever um pouco mais esta proposta de análise, escolheram-se como *corpus* algumas tiras da personagem Mafalda, visto que apresentam um humor relacionado a críticas sociais, o que torna a análise ainda mais produtiva.

Para cumprir o objetivo aqui apresentado, é necessário, então, conceituar modalização ou as expressões modalizadoras para demonstrar que elas são estratégias válidas na construção do humor e da crítica social presentes nas tirinhas de Mafalda. Essa tarefa não é tão simples, visto que os estudos sobre modalidade são diversos e apresentam resultados variados não só quanto aos conceitos, mas também quanto ao fato de o simples ato de se "enunciar" já implica modalizar.

É preciso também definir, de modo científico e satisfatório, o que é humor e como se manifesta nas tiras de Mafalda.

2. Modalização, expressões modalizadoras e como se manifestam

É comum a afirmação de que todo discurso está carregado de subjetividade, isto é, toda enunciação apresenta, ora de forma explicita, ora de modo mais velado, atitudes, posicionamentos e intenções do "eu" que enuncia. São muitos os recursos que têm essa função, e a modalização é um dos mais eficazes, visto que, como declara Neves (2007):

> Modalização é uma propriedade da linguagem mediante a qual é possível registrar a atitude do falante sobre o estado de coisas verbalizadas. As expressões modalizadoras são recursos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado que funcionam como indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação a seu discurso revelando o grau de engajamento do falante em relação ao conteúdo proposicional veiculado. (NEVES 2007, p. 161, *apud* ROBERTS, 1990).

Entende-se, portanto, que por estar ligada *ao evento de produção do enunciado, indicando intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso*, a modalização pode ser considerada, de acordo com Charaudeau (1990), "o sustentáculo da enunciação na medida em que ela permite explicitar as posições do sujeito falante em relação a seu interlocutor, a ele mesmo e a seu propósito".

Nos estudos sobre a modalização, os tipos que recebem maior atenção são a epistêmica, que se relaciona com conhecimento e crença (não exatamente com a verdade/falsidade do conteúdo), e a deôntica, relacionada com obrigação e permissão, no entanto, são considerados muitos outros tipos de modalidades (Cf. CÂMARA JR., 1977).

Para uma melhor compreensão do que são esses elementos e de sua função, vejamos alguns exemplos:

a) Obrigatoriedade ou necessidade
   – Devo ler este artigo; Tenho de ler este artigo.

b) Possibilidade ou probabilidade
   – As garotas podem estar ocupadas agora.

c) Proibição ou permissão
   – Não se pode fumar aqui; Pode-se fumar aqui.

d) Vontade ou desejo
– Eu quero comprar uma tevê.

Em a, as conjugações perifrásticas “devo ler” e “tenho de ler” nos permitem identificar que o falante necessita e/ou tem a obrigação de fazer alguma coisa.

Em b, o verbo modal “poder” indica que o falante supõe alguma coisa.

Em c, o verbo modal “poder” indica que uma conduta é permitida ou proibida.

Em d, a conjugação perifrástica “eu quero comprar” indica volição, isto é, deixa claro o desejo do falante de adquirir um aparelho televisor.

O que podemos perceber aqui é que embora verbos no modo indicativo geralmente indiquem certeza, eles também podem ser usados com valor modal perdendo toda a expressão temporal. (Cf. CAMARA JR (1977).

Além dos exemplos apresentados, sabe-se que os predicados cristalizados (é certo, é possível, é preciso) também são recursos linguísticos extremamente produtivos, podendo expressar vários tipos de modalidades. Há casos ainda em que um advérbio pode expressar valor modal e alterar uma oração inteira, não se limitando em modificar um verbo (adjetivo ou advérbio).

Percebe-se, portanto, que são muitos os recursos modalizadores disponíveis na língua e são as funções que esses elementos exercem e suas implicações na construção do humor crítico que serão analisados neste trabalho.

3. O humor e a crítica social presentes em Mafalda

Em sua origem latina, a palavra humor significa “fluido”, “elemento líquido”, e se referia, na Idade Média, aos fluidos corporais básicos que determinavam o caráter e a saúde. Daí o entendimento de que o humor é algo que deve fluir, compreendendo as características básicas do indivíduo que se expressam por meio de seu corpo,

por reações comportamentais e emocionais, bem como nas formas de pensamento, sentimento e espírito (LEFCOURT e MARTIN, 1986).

A partir de sua primeira significação, é possível, então, compreender a atual definição da palavra humor, qual seja, disposição do espírito para se mostrar alegre, dócil ou triste (RIOS, 1997, p. 300).

Podemos dizer que um texto com humor crítico é aquele que além de apresentar recursos linguísticos que promovem a disposição do bom ânimo e a manifestação de alegria, faz observações e julgamentos sobre algum assunto ou tema. Para que o leitor compreenda as observações críticas e o humor é necessário um conhecimento prévio compartilhado entre ele (leitor) e o autor.

As tirinhas de Mafalda foram criadas na década de 60 pelo cartunista argentino Quino. Por meio delas, o cartunista expunha a sua opinião quanto aos acontecimentos sociais, históricos e políticos da época, apresentando aos leitores os conflitos vividos em vários países, conferindo, sobretudo, especial atenção aos países da América Latina. Com a intenção de discutir esses problemas sem ser punido pelo governo local, Quino usou de diversas estratégias linguísticas, por exemplo: informações implícitas, ironia e itens lexicais modalizadores, dentre outros.

Assim, a análise das tiras selecionadas tem por objetivo mostrar a modalização como estratégia válida na construção do humor e crítica social.

4. Análise das tiras

Observemos as seguintes tiras:

Tira 01

Tira 02

No terceiro quadro da tirinha 01 temos a frase "*será que eu sou um animal raro só porque não tenho televisão?*". A modalização ocorre com o verbo "ser" que está flexionado no futuro do presente na terceira pessoa do singular do modo indicativo. Geralmente, esse tempo e modo expressam futuro e certeza, no entanto, na frase em questão o verbo não expressa a ideia de futuro e temos o valor modal de dúvida.

No primeiro e segundo quadros, o autor usa expressões exclamativas que provocam no leitor curiosidade e indagação, preparando-o, dessa maneira, para o desfecho humorístico que está por vir. No terceiro, ele opta por usar uma expressão modalizadora de incerteza. Essa última ferramenta linguística induz o leitor a refletir sobre a possibilidade de Mafalda realmente ser um motivo de espanto por não ter uma televisão. É justamente essa expressão de dúvida que cria o humor na tirinha.

Além disso, existe uma crítica à sociedade capitalista que valoriza mais o *ter* do que o *ser*. A personagem Mafalda é comparada metaforicamente a "*um animal raro*" por não corresponder às expectativas sociais que exigem que certos bens de consumo sejam possuídos por todos.

Podemos confirmar essa leitura por intermédio do quarto quadro. Nele, o humor e a crítica à sociedade são fortalecidos. Após Mafalda gritar que não tem uma televisão, pessoas surgem de todos os cantos e a cercam com olhares de curiosidade. A ironia crítica que esse quadro apresenta é que as pessoas realmente consideram espantoso e curioso que alguém não tenha determinados objetos materiais.

Dessa forma, é possível afirmar que o verbo "ser" modalizado é a palavra chave para a produção de humor crítico nessa tirinha. O autor convida o leitor a fazer essa leitura por intermédio do valor modal de dúvida.

Na tirinha 02, no primeiro quadro, Mafalda é questionada por Miguelito por estar caminhando de costas. No segundo quadro, Mafalda responde ao personagem que "*A gente tem que caminhar com a humanidade*". Temos uma conjugação perifrástica (ou locução verbal) formada pelo verbo auxiliar "ter", flexionado no presente do indicativo, ligado ao verbo principal "caminhar", no infinitivo, por intermédio do morfema relacional "que". Essa locução verbal possui o valor modal de obrigatoriedade, ou seja, expressa a obrigação que existe sobre o sujeito da frase.

A locução verbal modalizadora tem um importante papel na produção do humor crítico dessa tirinha, visto que a ironia é alcançada graças ao valor modal de obrigatoriedade. Mafalda, ao interpretar erroneamente o valor de obrigação da expressão popular, caminha de costas sugerindo que a humanidade vem retrocedendo em vez de se desenvolver. Para que o leitor interprete essa crítica é necessário que ele entenda o valor de obrigação que a conjugação perifrástica expressa.

5. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo apresentar a modalização como ferramenta capaz de construir o humor crítico nas tiras de Mafalda. Quino, autor das tiras, utiliza essa propriedade da linguagem em muitas de suas tiras com a finalidade de provocar humor e apresentar sua reflexão de modo crítico sobre diversos assuntos, como a ganância humana, a consciência ecológica, problemas na educação e outros. Para que o leitor compreenda as entrelinhas do texto muitas vezes é necessário que ele absorva o valor das expressões modalizadoras.

Diante do que foi exposto, afirma-se que a modalização é uma ferramenta de grande valia na produção de humor e crítica social nas tirinhas do cartunista argentino Quino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem.* São Paulo: Cortez, 1994.

CAMARA JR., J. Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

LEFCOURT, H. e MARTIN, R. A. *Humor and Life Stress: Antidote to Adversity*. New York: Springer-Verlag, 1986**.**

NEVES, M. H. M.. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

A MÚSICA *POSITIVISMO* DE NOEL ROSA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UM ESTUDO SEMÂNTICO-ENUNCIATIVO DA DIRETIVIDADE ARGUMENTATIVA NO PROCESSO DE LEITURA

Josegleide Elioterio dos Santos
gleideelioterio@hotmail.com
Eliuse Sousa Silva

1. Introdução

A música *Positivismo* de Noel Rosa e Orestes Barbosa, publicada em 1933, revela a aptidão destes compositores em construir sentidos através da apreensão de sensações obtidas no cotidiano e tão bem reveladas pelo jogo argumentativo. A criatividade manifesta na composição parece justificar, de certa forma, o cognome de *Poeta da Vila* dado ao sambista Noel.

Aproveitando, pois, dessa habilidade linguageira, lançamos um olhar linguístico-enunciativo sobre tal composição, a fim de desvendar as questões de argumentação enquanto traço da linguagem que funciona para a produção de sentido. Interessa-nos, pois, descrever como os argumentos se organizam e como se relacionam apontando sentidos para o texto; em outros termos, interessa-nos a diretividade argumentativa no processamento da leitura.

Para alcançar esse objetivo, consideramos como recurso preponderante a identificação dos lugares de dizer (enunciadores) e dos lugares sociais do dizer (locutores-x), marcados na cena anunciativa. Nesse intuito, tomaremos como unidade de estudo, os enunciados da letra da música, para identificação dos argumentos que sustentam a interpretação geral do texto. Não esquecemos, todavia, que o enunciado é parte constitutiva do texto e só significa porque integra a significação desse todo.

Com tal proposta, acreditamos estar contribuindo com o estudo de texto e, por conseguinte, com a prática da leitura. Pois, a partir do momento em que se analisa a argumentação do texto através da funcionalidade dos enunciados, buscando descrever como ocorre a direti-

vidade, torna-se possível rastrear os sentidos projetados através de marcas linguísticas.

Esse pensamento se sustenta na Semântica Histórica da Enunciação, proposta por Eduardo Guimarães, a qual cremos ser a melhor orientação teórica para esta pesquisa, sobretudo no que tange às questões relativas à produção de sentidos. Pois, ao compreendermos o papel argumentativo da linguagem, entendemos que o seu funcionar é uma questão enunciativa, cuja significação é determinada pelas condições sócio-históricas de sua existência, sendo possível seu rastreamento através de elementos identificados no próprio texto.

2. De onde se fala

A Semântica Histórica da Enunciação entende a linguagem enquanto evento histórico, marcado pelo simbólico. Isso ocorre porque ela *acontece* no momento da enunciação, ou seja, no acontecimento do dizer, por isso ela não é estática, nem monológica. Por não se estabelecer como algo individual, mas como espaço dividido, cujo ato de tomar a palavra funciona num agenciamento entre falantes no espaço de enunciação, é que podemos afirmar que a linguagem é antes de tudo política. Ela é política à medida que depende da especificidade e da relação entre os falantes, num espaço dividido desigualmente entre falares e falantes.

Esses espaços de enunciação, que marcam o caráter político da linguagem, são lugares de constituição de línguas e falantes, onde ocorre o funcionamento de línguas que, divididas, se misturam de um modo particular (GUIMARÃES, 2005, p. 18). "Nesse sentido [...], a enunciação se dá por agenciamentos específicos da língua" (GUIMARÃES, 2002, p. 206). Esses agenciamentos constituem a cena enunciativa que concerne à especificação dos locais nos espaços enunciativos. Nela que se estabelecem os lugares do dizer, onde estão presentes as figuras da enunciação, quais sejam: o Locutor (L) – aquele que se coloca como responsável pelo dizer, que se marca como o *eu* do discurso – e o Alocutário (AL) – aquele para quem se dirige o dizer, marcado como o *tu*. Essas figuras não são pessoas empíricas, mas dizeres. O Locutor, em especial, tem a sua relevância aqui, porque "um lugar de Locutor não define para sempre a argumentação do texto, ele

produz a diretividade argumentativa" (GUIMARÃES, 2008, p. 99). Percebemos, então, que essa fonte do dizer, o Locutor, marcada pelo simbólico, deixa pistas que podem servir de análise para um possível entendimento por parte do leitor.

O Locutor (L), o *eu*, é marcado pelo aspecto social e histórico. Ele é o responsável pela voz ecoada no discurso. Entretanto, esse Locutor fala de lugares específicos, lugares esses marcados também pelo social, o que determina o lugar social do dizer. Além disso, esse mesmo locutor fala de perspectivas distintas. Pensando dessa maneira, o locutor (L) se desdobra em outras duas instâncias: a do locutor enquanto afetado pelos lugares do dizer (chamado de l-x) e a do enunciador (E).

O Locutor enquanto socialmente localizado é chamado de (l-x) porque essa voz marcada pelos espaços sociais e, assim, autorizada, decreta algo (x). l-x é, na verdade, a referência no mundo, por exemplo locutor-padre, locutor- escritor, esses locutores só falam aquilo que seu lugar social autoriza.

O enunciador, por sua vez, se refere ao lugar de dizer, é responsável pelo ponto de vista, que pode ser genérico, universal, individual ou coletivo. O Locutor, então, pode falar como um enunciador-genérico, ou seja, como sendo uma voz de todos, que fala de um lugar comum, como, por exemplo, os ditados populares. Pode ainda se colocar como um enunciador-individual, que fala a partir de um dizer marcado pelo "eu", principal marca da individualidade; ou como um enunciador-universal, que apresenta a perspectiva de um dizer baseado nas concepções de verdadeiro e falso, típicas do discurso científico. Pode, por fim, falar como um enunciador-coletivo, que diz em nome de um grupo específico, a exemplos de dizeres próprios de alguns grupos como o de professores, partidos políticos etc.

É nesse quadro teórico de desdobramento do locutor que se pode tratar da diretividade argumentativa, uma vez que, para nós, essa diretividade se constitui como a interpretação que os elementos linguísticos apontam ou sinalizam no enunciado, como afirma Guimarães (2008, p. 89): "A análise das articulações dos enunciados e nos enunciados é o estudo da orientação argumentativa produzida pelos enunciados". Então orientar significa dá uma possível interpretação àquilo quê se diz. E isso é possível porque a argumentação deixa si-

nais que norteiam possíveis orientações que nos levam às injunções da interpretação. Assim, rastrearemos os sentidos produzidos na letra da música *Positivismo*, considerando o locutor e seus desdobramentos como forma de orientar a argumentação ao leitor.

Assim, analisar a constituição do texto implica levantar várias questões presentes no lugar de enunciação a partir de recortes feitos desse mesmo texto, que aqui entendemos como enunciados. Vale ressaltar que compreendemos o texto, assim como Guimarães (2010, p. 22), como uma unidade de sentido global, integrado por enunciados, dotado de um significado. Então analisar semanticamente um texto significa analisar o funcionamento desses enunciados e suas articulações na construção do sentido.

3. Das vozes que dizem o que desejo dizer

Sentimos necessidade em desenvolver este tópico para melhor conduzir o nosso estudo sobre a diretividade argumentativa a partir da análise da cena enunciativa. Por isso, inicialmente, apresentamos a letra da música a fim de que o leitor possa acompanhar a nossa estratégia discursiva e observar os caminhos que a semântica histórica da Enunciação nos oferece para fazer a análise.

[a]A verdade, meu amor, mora num poço
É Pilatos lá na Bíblia quem nos diz
[b]E também faleceu por seu pescoço
O autor da guilhotina de Paris

[c]Vai, orgulhosa, querida
Mas aceita esta lição:
[d] No câmbio incerto da vida
A libra sempre é o coração

[e]O amor vem por princípio, a ordem por base
O progresso é que deve vir por fim
Desprezastes esta lei de Augusto Comte
[f]E fostes ser feliz longe de mim

[g]Vai, coração que não vibra
Com teu juro exorbitante
[h]Transformar mais outra libra
Em dívida flutuante

[i]A intriga nasce num café pequeno
Que se toma pra ver quem vai pagar

[j]Para não sentir mais o teu veneno
Foi que eu já resolvi me envenenar

Assim posto, entendemos que cada locutor, marcado por certos lugares sociais na cena enunciativa, está autorizado a dizer algumas coisas e a não dizer outras. Esta permissão pode conduzi-lo a recorrer a outras vozes que, somando àquilo que ele diz, sirvam não apenas como outras vozes, mas também como estratégia de argumentação, uma vez que ao dizer de outros lugares para reforçar uma argumentação dada está, ele também, sustendo um dizer.

Na letra da música em questão, existe um "eu" que é responsável por toda argumentação do texto, esta voz é marcada pelo lugar social do poeta (l-x_1), é este locutor que indica, por exemplo, que *alguém sofreu por amor e que no momento busca restituir-se.* Assim, temos um locutor que ao falar de um lugar de poeta, apresenta sua visão individual dos fatos e sua subjetividade, cuja principal característica é a afloração do eu- lírico, especialmente em um texto artístico que é a letra de música.

Desta forma, este lugar de dizer marcado pela particularidade apresenta um enunciador-individual preocupado com o próprio sentimento, dando exatamente as características subjetivas do texto. Entretanto, é preciso esclarecer que esse locutor-poeta não é marcado linguisticamente no texto. O que garante sua visibilidade é a confirmação de que ao se tratar de um texto artístico, cujo objetivo seria o "despertar emoções" no alocutário, existe uma voz que é responsável por todas as vozes presentes na enunciação, esta seria a voz do artista, aqui, denominado de poeta.

Embora o l-x_1 seja o responsável pela voz global do texto, ele recorre a outras vozes para apresentar outras perspectivas para sustentar o seu dizer, é desta forma que surgem outros locutores e outros enunciadores. Neste momento, nos interessa a voz de um "eu" que fala para sua amada, um segundo locutor socialmente identificado como locutor-amante (l-x_2), aquele que sofre as dores de um amor não correspondido. O l-x_2 é o "eu" principal nesta análise porque é dele a voz que orienta linguisticamente e sustenta toda a argumentação sugerida neste texto.

Nesta perspectiva, a alteração de locutores abarca também a alteração de enunciadores que neste caso, se desdobra em individual e genérico. Observemos o enunciado:

[f] E fostes ser feliz longe de **mim**.

Temos em [f] uma marca explícita de individualidade, o "mim" que ao referir-se a um "eu" não pode ser confundido com a voz do locutor-poeta. Esta diferenciação é possível porque esta voz particularizada é do locutor-amante, uma vez que se trata de um dizer que apresenta sofrimento por causa da separação da amada, demonstrando uma posição enunciativa individual.

Da mesma forma, esse mesmo locutor, resgata outros pontos de vista originários do lugar comum. A presença do operador argumentativo *mas* na letra da música, onde se diz: "Vai, orgulhosa, querida *mas* aceita esta lição" insere um novo enunciado e apresenta esse outro enunciador, que será apresentado em [d], um enunciador genérico que afirma aquilo que o locutor - amante gostaria de afirmar, a ver:

[d] No cambio incerto da vida a libra é sempre o coração.

Este recorte apresenta uma interpretação generalizada de que, ao coração, cabe o peso das decisões frente às incertezas da vida, pois toda decisão a ser tomada deve-se levar em consideração aquilo que o coração determina.

Entendamos, pois, que o l-x_1, parecia ser a única voz da enunciação, entretanto surgem outros locutores e outros lugares de dizer. Então, da mesma forma que o l-x_1 apresenta uma nova voz, o l-x_2 também busca outras fontes para sustentar o seu dizer, a partir de outros dizeres, temos então outros locutores na cena enunciativa que os permitem dizer de um lugar que o amante e o poeta não estão autorizados a falar, o da filosofia e o da religião. Vejamos:

[a] A verdade mora num poço.

Neste [a] percebe-se, notoriamente, que se trata do lugar da religião porque é explicitada no texto que esta é a voz de *Pilatos*, dito na *Bíblia*, não restando dúvidas de que se trata de um dizer marcado pela religião, revelando desta forma um enunciador- universal.

Da mesma forma que se busca a voz da religião, o locutor-amante recorre também ao lugar da filosofia, temos então a presença do locutor-filósofo:

> [e] O amor vem por princípio, a ordem por base
> O progresso é que deve vir por fim

Em [e] se confirma a marca explícita do dizer de outro lugar a partir da presença da palavra *Augusto Comte*, que não demonstra, apenas, a presença de outra voz, como também a de outro ponto de vista. Vale salientar ainda, que a presença deste locutor é previsível, dado o título da canção. O próprio título *Positivismo* já insere no alocutário certa expectativa de uma voz oriunda da filosofia.

Até então, a representação da cena enunciativa do texto mostra um locutor ($l\text{-}x_1$) preocupado em apresentar seu dizer a partir de outras subjetividades e verdades. Esta mescla de vozes e dizeres, presentes neste texto, traz para a letra de canção um embate de muitos "eus" e perspectivas de dizer que servem, inicialmente, como uma forma de rastreamento da diretividade argumentativa.

3.1. De como produzir sentidos e direcionar argumentos pelos dizeres

As formas como os locutores e enunciadores se distribuem no texto, revela sobre a diretividade argumentativa que o texto orienta, por este motivo faremos uma análise destes dizeres, para compreender o funcionamento destas vozes para produção de sentido na letra da música *Positivismo*, assim, ressaltamos que existe:

> Um locutor-poeta QUE recorre a um locutor-amante QUE recorre a um locutor religião e a outro locutor filósofo.

A letra da canção se inicia com uma voz extraída da religião como se observa em [a], em seguida, aparece a voz do locutor-amante, falando da perspectiva do enunciador-genérico em [b], como quem orienta:

> A religião diz [a] e todos dizem [b].

Noutro momento, na segunda estrofe, surge a voz do locutor-amante, falando a partir de um enunciador- individual em [c], este, fala diretamente para o alocutário, no caso a amada. Entendemos esta

correlação pela presença da palavra *vai*, em seguida, este mesmo locutor sai da perspectiva individual e insere outro lugar de dizer, o genérico em [d], tendo como objetivo dizer que:

> A religião diz [a], todos dizem [b], por isso eu digo [c]. E Afirmo isto porque todos também dizem [d].

Então, dada esta primeira cena enunciativa como forma de direcionar o dizer, o locutor-amante, na terceira estrofe, resgata um "eu" oriundo de um dizer universal, pela fala de um locutor- filósofo em [e], depois apresenta um enunciador- individual em [f] e [g], se aproximando da mesma estrutura apresentada nas duas primeiras estrofes, direcionando para a seguinte interpretação:

> A filosofia diz [e] por isso eu digo [f] e [g].

Usando o lugar da filosofia, enquanto dizer universal torna-se mais fácil impor as próprias palavras, é o que se vê, por exemplo, nos três últimos enunciados do texto: o locutor-amante utiliza um enunciador- individual em [h], faz outra referência ao enunciador- genérico, buscando uma voz comum em [g] e depois justifica sua atitude, na escolha de um enunciador- individual em [i]. Teríamos, assim, resumidamente, a seguinte representação global das vozes do texto:

> A religião diz [a] e todos dizem [b], por isso eu digo [c]. E Afirmo isto porque todos também dizem [d]. A filosofia, por sua vez diz [e] o que me autoriza a dizer [f] e [g]. Eu digo que você faz [h], mas todos dizem [i], então eu faço [j].

Até então é possível perceber que a presença de várias vozes no texto oferece certa maleabilidade, reforçando o fato de que a disposição dos locutores e seus pontos de vista também se constituem numa análise da diretividade argumentativa.

4. De como direcionar o que eu digo

Anteriormente já apresentamos uma forma de conduzir esta diretividade a partir da escolha e disposição das vozes no texto, neste momento nos debruçaremos sobre o sentido global do texto e, como o locutor faz para que o leitor chegue à mesma conclusão que ele oferece, a partir da seleção e compreensão de argumentos. Por nossa análise, a argumentação que se sobressai na letra dessa música, e que aqui chamaremos de conclusão (r) é a de que:

r = A amada ignora o amante e ele também a ignorará.

Temos neste caso a primeira direção possível sobre a futuridade deste texto, comecemos por identificar alguns enunciados que, em comunhão com todo o texto, direcionam e argumentam para a conclusão:

r =

Enun1. A verdade, meu amor, mora num poço
Enun.2 Faleceu por seu pescoço
O autor da guilhotina de Paris

Enun.3 Vai, orgulhosa, querida
Enun.4 No câmbio incerto da vida
A libra sempre é o coração

Enun.5 O amor vem por princípio, a ordem por base

O progresso é que deve vir por fim
Enun.6 Fostes ser feliz longe de mim

Enun.7 Vai, coração que não vibra[1]
Com teu juro exorbitante

Enun.8 Transforma mais outra libra
Em dívida flutuante

Enun.9 A intriga nasce num café pequeno

Que se toma pra ver quem vai pagar

Enun.10. Para não sentir mais o teu veneno
Foi que eu já resolvi me envenenar

Temos então a seguinte orientação argumentativa para os enunciados acima:

Enun.1____) a verdade é algo que deve ser buscada a fundo, e esta é a verdade que ele dirá ____)[2] r

Enun.2____) toda causa tem consequência e a amada pagará pelo que fez. _____) r

[1]- Para analisar este enunciado, precisaríamos ter conhecimento de certas construções lingüísticas do período em que a música fora escrita. A Semântica Histórica da Enunciação trata a questão através do conceito de Temporalidade, ressaltando a importância dos discursos memoráveis para projeção do sentido. Ver Guimarães (2005).

[2] O sinal ___) significa "é argumento para", indicando para quê possibilidade de sentido o enunciado argumenta.

Enun.3____) a amada segue orgulhosa e ignorando-o. _____) r

Enun.4____) o sentimento deve estar em primeiro plano, realidade que ela não seguiu _____) r

Enun.5/ 6__) a amada, esquecendo-se do amor, opta por viver feliz longe do amante _____) r

Enun.8____) a amada segue fazendo outras pessoas sofrerem _____)r

Enun.9____) o sentimento pode esvair sem grandes motivos _____)r

Enun.10____) ele cansado de ser ignorado, resolve ignorá-la _____) r

Pela análise dos enunciados percebemos que o locutor orienta todo o texto para a mesma conclusão *a amada ignora o amante e ele também a ignorará.* Este arremate é logo apresentado nos primeiros versos, da primeira estrofe, quando se observa afirmação de ele que buscará a fundo a verdade e que a verdade é que *se devolve ao outro aquilo que dele recebemos,* no caso em questão, o desdém. Esta argumentação, dada inicialmente em [r] será "costurada" por todo o texto, a ponto de chegar ao final, igualando-se a amada, como é confirmado no último verso, quando o locutor- amante pronuncia que *Para não sentir mais o teu veneno foi que eu já resolvi me envenenar.*

5. Conclusão

Toda a análise do funcionamento da diretividade argumentativa como forma de entender a futuridade do texto leva-nos a compreender que a presença de locutores diferentes, numa mesma cena enunciativa, pode se constituir numa análise importante para a orientação argumentativa, uma vez que as vozes inseridas no texto partem de uma escolha do locutor.

Isso confirma que os dizeres não se constituem em escolhas aleatórias, mas que são marcados pela história, pelo simbólico e pela autorização de dizer aquilo que se propõe a dizer. Neste aspecto, o locutor-poeta é a voz maior que direciona toda a enunciação, tornando-se o responsável por ela. Pensando assim, as outras vozes não são apenas formas de dizer um "diz que alguém diz", é antes o "um dizer a partir de outro dizer para confirmar o que o poeta diz".

Da mesma maneira, a análise dos enunciados se estabelece como análise relevante pelo fato de que a cena enunciativa se ocupa de diferenciar os lugares do dizer e o porquê do dizer, mas não revela, por exemplo, o como se chega à determinada conclusão. Nesse texto, observamos que todos os enunciados apontam para a mesma conclusão [r], diminuindo por parte do leitor a possibilidade de inserir todo e qualquer significado. Então entendemos que a produção de sentidos na leitura sempre será orientada pelos enunciados, que, como parte de um todo, que é o texto, mostra a direção interpretativa a ser tomada.

Por tudo o que fora analisado, se confirma que a Semântica Histórica da Enunciação contribui, positivamente, para o processo de interpretação de textos, uma vez que oferece subsídios para uma análise mais detalhada da constituição do sentido. A possibilidade de análise a partir da argumentação orientada, serve de auxílio para descrever como os argumentos se organizam, apontando os sentidos para o texto e, desta maneira, ajudando no processamento de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II.* Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Problemas de linguística geral I.* 3. ed. Campinas: Pontes, 1991.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1988.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação*: um estudo das conjunções do português. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo a designação. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. Quando o eu se diz ele: análise enunciativa de um texto de publicidade. *Revista da ANPOLL*. 26-jun-2010. Disponível em: <http//www.anpoll.org.br/revista/índex.php/ver/172/185>. Acesso em: 24-jul-2010.

_____. Um contra-argumento delocutivo: Fala sério. *Revista Letras e Línguas.* Paraná. V. 9, n^0 16, 1^0 sem. 2008, p. 85-101. Disponível em: <http://e-

revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/1709/1387>. Acesso em: 23-maio-2010.

PACCHI FILHO, Fernando Felício. Conteúdos implícitos em títulos de revistas semanais. *Revista Dito e Feito- revista de comunicação da UTFPR*. N^{0}1, ano 2009. UTFPR. Disponível em: <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/ditoefeito1/conteudos_implicitos.htm>. Acesso em: 10-maio-2010.

ROSA, Noel; BARBOSA, Orestes. *Positivismo*. Disponível em: http://letras.terra.com.br/noel-rosa-musicas/1002911/ Acesso em: 15-mar-2010.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL – REFLEXÃO E PROPOSTA

Adriana Barcelos de Souza (UERJ)
dricabrj@yahoo.com.br
Adriana Leite Moreira (UERJ)
adrianaliteral@gmail.com
Ana Lúcia da Silva (UERJ)
analucs7@hotmail.com

1. Introdução

Este artigo pretende discutir o conceito de gênero textual e refletir sobre a maneira que os livros didáticos do Ensino Fundamental (EF) têm, ao longo dos anos, abordado o ensino dos gêneros textuais e suas propostas de produção argumentativa.

A motivação desse trabalho está no fato de os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN) de 1998 sugerirem que "a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino" o que nos levou a verificar como os livros didáticos, recomendados pelo MEC, tratam os diferentes gêneros e a refletir no papel do professor ao propor uma produção argumentativa.

Considerando a importância desse assunto, desenvolvemos uma pesquisa com alunos do 9º ano do EF de uma escola particular de Belford Roxo – RJ que envolveu a elaboração de texto argumentativo através de pesquisa e reflexão sobre um tema proposto. O objetivo foi investigar se o envolvimento e o conhecimento sobre o assunto favorecem a produção textual dos alunos com a presença de argumentos e defesa de opinião pessoal.

A primeira parte deste trabalho apresentará o conceito de gênero, ancorada em autores que abordam o ensino da produção textual como Bakhtin, Dolz e Schneuwly, Maingueneau e Geraldi. A segunda, a proposta dos PCNs voltada para a prática de produção de textos. A terceira, transcreverá a forma como os livros didáticos (os selecionados para a pesquisa) propõem a construção de textos argu-

mentativos. A quarta e a mais importante etapa apresentará dados da pesquisa realizada com os sujeitos do estudo.

2. Gênero: um breve conceito

Consta no *Dicionário de Análise do Discurso* de Charaudeau e Maingueneau p. 249, a seguinte definição para gênero:

> A noção de gênero remonta à antiguidade. Volta-se a encontrá-la na tradição da crítica literária que assim classifica as produções escritas segundo certas características; no uso corrente, no qual ela é meio para o indivíduo localizar-se no conjunto das produções textuais [...].

Para Bakhtin (2000, p. 279-280): "Gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados", e argumenta que dentro de uma dada situação linguística o falante / ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos. Sendo assim, sujeitos a alterações em sua estrutura, em função das intenções comunicativas, do contexto de produção e dos falantes / ouvintes que produzem, os quais atribuem sentidos a determinado discurso.

Dolz e Schneuwly (2004) entendem que são os gêneros que organizam os textos impostos ao longo da história e são tidos como modelos e "megainstrumentos" necessários às atividades de escrita e leitura.

De acordo com Maingueneau, (2008, p. 61), "Todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um *gênero de discurso"*. Alguns autores empregam os dois termos, *tipos e gêneros do discurso*, indiferentemente, a tendência atual é discerni-los: gêneros do discurso pertencem a diversos tipos de discursos associados aos vastos setores de atividade social. Ele nos dá o exemplo do "talk show", que constitui um gênero de discurso no interior do tipo de discurso "televisivo" que, por sua vez, faz parte de um conjunto mais vasto, o tipo de discurso "midiático", em que figurariam também o tipo de discurso radiofônico e o da imprensa escrita.

3. Pcns: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa

Citaremos somente os trechos considerados relevantes à pesquisa em questão:

> Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCN, 1998, p. 22)

Seguindo:

> Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem[1]. (1998, p. 24)

O propósito é que os textos selecionados, por suas características e usos, possam auxiliar o aluno a desenvolver o censo crítico, ampliar o conhecimento de mundo, conhecer a diversidade artística da linguagem, desenvolver a capacidade discursiva, trabalhar a ética e a moral. Consequentemente, fazer parte da sociedade letrada e instruída.

Para finalizar esta parte, ciente de que há muito mais a ser explorado a respeito deste assunto, citaremos o trecho dos PCN (1998, p. 57-59) referente à "Prática de produção de textos orais e escritos": "Antes dos conteúdos referentes à prática de textos orais e escritos, será apresentada a tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho". Sugerem os gêneros para a prática de produção de textos orais e escritos.

São eles (citados na tabela): os gêneros "Literários (crônica, conto, poema); de imprensa (notícia, artigo, carta do leitor, entrevista) e de divulgação científica (relatório de experiências, esquema de resumos de artigo ou verbetes de enciclopédia)".

---

[1] Usos públicos de linguagem são aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem a distância (no tempo e no espaço) e em que há o privilégio da modalidade escrita de linguagem. (PCN)

No ato da produção dos textos escritos, foco da nossa pesquisa, apresentam outros pré-requisitos que devem ser levados em conta, entre eles a:

> * redação de textos considerando suas condições de produção: finalidade, especificidade do gênero, lugares preferências de circulação, e interlocutor eleito;
>
> * utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto: estabelecimento de um tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão - com intervenção do professor -, versão final;
>
> * utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios: de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes;
>
> * utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção.

4. Livros didáticos: ensino fundamental – 9º ano

Nessa parte do trabalho lançaremos mão de cinco livros didáticos, recomendados pelo MEC e comprometidos com os preceitos dos PCN, tendo como critério de escolha a utilização de publicações, editoras e autores diferentes, com objetivo de enfocar a proposta de produção de textos argumentativos seguidos dos gêneros para uma breve análise. Para tanto, relacionaremos os livros didáticos em ordem cronológica:

– *Português: Linguagens* de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado em 1998, da Atual Editora. A primeira proposta de produção de texto argumentativo segue sob o título: "Preparando a argumentação: o senso comum". Após tecer comentários sobre o que consiste o tema, "o senso comum", expõem a crônica "O povo" com o mesmo conteúdo temático; em seguida disponibiliza nove grupos sociais dos quais o aluno deve escolher um para produzir uma crônica "como fez o cronista" (p. 108-109)

– *Oficina de Textos: Leitura e Redação,* de Rosa Cuba Riche e Denise M. Souza, publicado em 1999 pela editora Saraiva. A primeira proposta de produção de texto argumentativo está na unidade 2, capítulo 1, sob o título: "Construindo o texto", antes, porém, apre-

senta “diferentes modos de organização do texto: narração, descrição e dissertação/argumentação”. Na sequência cita: “um exemplo típico de dissertação”, “etapas da construção de parágrafos – introdução desenvolvimento e conclusão”, para a produção do texto argumentativo. A base é uma propaganda sobre o tema carnaval, álcool e direção mais o conteúdo do art.165 da lei 9.503/97. Por fim, de maneira engessada, apresenta um quadro indicando cada etapa de construção de parágrafos, inclusive o número de linhas, para que o aluno siga o modelo no ato da produção. (p. 46-57)

– *A Palavra É Sua*, de Maria Helena e Celso Pedro Luft, publicado em 2000 pela Editora Scipione. A primeira proposta de “dissertação” é para ser feita em dupla e apresenta a crônica “O rock e a cabra”. Em seguida pede “uma dissertação defendendo ou criticando a opinião do autor sobre o rock.”, cita o significado do verbo dissertar “é fazer comentários críticos sobre um assunto: é expor, por escrito ou oralmente, ideias e opiniões a respeito de um tema.”, apresenta o roteiro com sete sugestões para ser lido antes de construir o texto dissertativo. (p. 64-65)

– *Português: uma Proposta para o Letramento*, de Magda Soares, publicado em 2002 pela editora Moderna. Antes da proposta de produção de texto, o autor apresenta um artigo de um advogado e professor de direito público sobre um tema polêmico: “A compra de armas pelo cidadão comum deve ser proibida?”, após um debate na sala de aula e a definição da opinião pessoal (sim ou não), propõem o seguinte modelo para escrever o texto: “Apresentação do problema/ Argumentos contrários à sua posição/ Defesa da sua posição/ Conclusão”. Nota-se que a autora se preocupou e valorizou a discussão oral, tanto para dar início a produção do texto escrito quanto à exposição dos mesmos.

– *Coleção Diálogo*, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, publicado em 2009 pela editora FTD. A nomenclatura “texto argumentativo” não aparece em primeiro plano. A primeira sugestão de produção de um texto é dada a partir da análise comparativa entre uma notícia e uma crônica, com a identificação das características de cada, seguindo para a fase “Isso dá crônica - escrevendo o texto. Nesta etapa, você vai ler outra crônica, analisar suas características e,

a partir de cenas e frases, escolher o tema da sua próxima crônica. Hora de praticar, mais uma vez, o seu lado cronista!". (p. 44-48)

Através da análise das propostas de produção de textos apresentadas nos livros didáticos acima, podemos observar que o educando é um mero repetidor de estruturas linguísticas em situações de comunicação forjadas. As propostas sugeridas por meio de atividades restringem a capacidade de expressão do aluno.

Os modos de produção (organização) de texto - narração, descrição e argumentação/dissertação - são apresentados como fórmulas abstratas em si mesmas, descaracterizadas de seus processos enunciativos. A ausência da noção de gêneros associado aos modos de organização do texto se faz latente.

Seguindo a estrutura proposta no início desse trabalho, a professora Adriana Barcelos de Souza, desenvolveu um trabalho para a produção de texto argumentativo com seus alunos do 9º ano. Cabe o registro do nome do livro didático usado na instituição onde trabalha: *Sucesso sistema de ensino – Língua Portuguesa*, de Hugo Monteiro Ferreira, publicado em 2008 pela editora Prazer de Ler. O livro define dissertação como um texto que defende um ponto de vista e quer convencer alguém; a seguir apresenta um texto argumentativo (Os jovens e a contemporaneidade de Pedro Mendonça Aguiar, escrito especialmente para o livro didático em questão) (p. 182). Apresenta como gênero textual a dissertação, definindo como um texto onde o autor se posiciona a respeito de um tema e diz que esse texto é dividido em 3 partes: introdução, desenvolvimento e conclusão, na sequência aponta "os 10 mandamentos da boa dissertação"[2] e pede que o aluno escreva um texto dissertativo sob o tema "Juventude nos dias atuais do Brasil" (p. 209). No capítulo seguinte, apresenta como gê-

[2] Os dez mandamentos da boa dissertação: 1- Amarás o conteúdo sobre todas as coisas; 2- Não utilizarás palavras em vão; 3- Honrarás o tema proposto; 4- Respeitarás as três partes da dissertação (introdução, desenvolvimento, conclusão); 5- Adequarás a linguagem ao contexto da escrita (uma vez que a dissertação é um gênero formal, deve-se utilizar linguagem também formal); 6- Não pecarás contra a lógica; 7- Não roubarás a redação do seu próximo, porém sempre lembrando que todo o texto é constituído de intertextos; 8- Não te levantarás para entregar a redação sem antes releres o texto; 9- Não desejarás usar palavras difíceis que não conheces; 10- Não ousarás escrever sobre o que não sabes.

nero textual um texto de opinião com a mesma definição do gênero dissertação e traz para leitura o texto "Consumo e consumismo" publicado num site de artigos (p. 217-218). Não há mais nenhuma outra proposta de produção.

5. Pesquisa: uma proposta para produção argumentativa

Após reflexão teórica sobre o conceito de gênero e a prática de ensino/aprendizagem pelos PCN e livros didáticos, apresentaremos agora a sequência didática e os resultados da pesquisa feita para o ensino da produção de texto argumentativo. Os sujeitos do estudo foram alunos do 9º ano de uma escola particular[3] de Belford Roxo, pequeno município da Baixada Fluminense. Os dados da pesquisa são compostos dos trabalhos desses alunos. O trabalho envolveu a produção de um texto de opinião dentro da estrutura argumentativa com base na seguinte temática[4]: *A relação da escravidão e o preconceito racial no Brasil atual* e foi realizado em várias etapas sendo o texto argumentativo a terceira dessas etapas. A sequência didática proposta foi:

> 1ª etapa – pesquisa histórica sobre a escravidão no Brasil: início e fim, tratamento dos escravos, abolicionistas e escravocratas etc.;
>
> 2ª etapa – pesquisa sobre a manifestação artística do tema[5]: apresentação de poemas (Castro Alves), letras de música, quadros, fotografias e notícias que tratam o tema abordado;
>
> 3ª etapa – produção de um texto argumentativo sobre a relação da escravidão e o preconceito racial no Brasil atual.

Essa sequência foi anotada no quadro para que os alunos seguissem cada etapa. Não houve maiores explicações e reflexão sobre o tema. Somente foi pedido que a ordem das etapas fosse respeitada.

---

[3] É necessário ressaltar que, apesar de ser uma escola particular, os sujeitos de estudo são de pouca renda, moradores de uma comunidade próxima ao colégio e de maioria negra.

[4] A escolha do tema é uma proposta de interdisciplinaridade com História e aproveitamento do Dia da Abolição dos Escravos, data escolhida para entrega do trabalho e realização da 4ª etapa do trabalho.

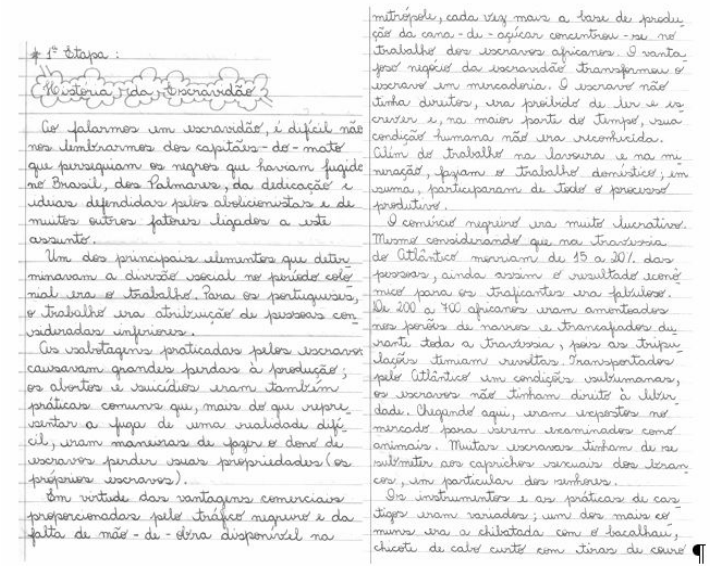
[5] Essa temática está presente em vários gêneros da nossa cultura.

A proposta foi elaborada dessa maneira com objetivo de obter um texto de opinião mais "puro", ou seja, mais fiel à opinião do aluno, sem nenhuma interferência de leitura e debate de outros textos apresentados por livro didático ou pelo professor. Coube ao próprio aluno pesquisar e refletir sobre o tema para escrever seu texto.

A partir dessa proposta, a produção textual torna-se um processo de construção. Um trabalho que envolve diferentes etapas, desde a escolha do que se pretende dizer, o conhecimento do assunto (1ª etapa), a seleção de manifestação expressiva (2ª etapa), a reflexão sobre tudo o que se pesquisou e, só a partir disso, a capacitação para expor, através de texto argumentativo, opiniões a respeito do tema (3ª etapa).

Foram analisados dez trabalhos (pesquisa e texto argumentativo) dos quais, devido às especificidades do artigo em questão, selecionamos três para apresentação.

5.1. Trabalho produzido pela aluna 4



* 1ª Etapa:

A Escravidão

Ao falarmos em escravidão, é difícil não nos lembrarmos dos capitães-do-mato que perseguiam os negros que haviam fugido no Brasil, dos Palmares, da educação e várias defendidas pelos abolicionistas e de muitos outros fatores ligados a este assunto.

Um dos principais elementos que determinavam a divisão social no período colonial era o trabalho. Para os portugueses, o trabalho era atribuição de pessoas consideradas inferiores.

As rebeldias praticadas pelos escravos causavam grandes perdas à produção; os abortos e suicídios eram também práticas comuns que, mais do que reprimir a fuga de uma realidade difícil, eram maneiras de fazer o dono do escravo perder seus prejuízos (os próprios escravos).

Em virtude das vantagens comerciais proporcionadas pelo tráfico negreiro e da falta de mão-de-obra disponível na metrópole, cada vez mais a base de produção da cana-de-açúcar concentrou-se no trabalho dos escravos africanos. O tanto fez negócio da escravidão transformou o escravo em mercadoria. O escravo não tinha direitos, era proibido de ler e escrever e, na maior parte do tempo, sua condição humana não era reconhecida. Além do trabalho na lavoura e na mineração, faziam o trabalho doméstico; em suma, participaram de todo o processo produtivo.

O comércio negreiro era muito lucrativo. Mesmo considerando que nas travessias do Atlântico morreram de 15 a 20% dos pessoas, ainda assim o resultado econômico para os traficantes era fabuloso. De 200 a 700 africanos eram amontoados nos porões de navios e transportados durante toda a travessia, pois as instalações eram ruins. Transportados pelo Atlântico em condições subumanas, os escravos não tinham direito à liberdade. Chegando aqui, eram vendidos nos mercados para serem examinados como animais. Muitas escravas tinham de se submeter aos caprichos sexuais dos senhores, um particular dos senhores.

Os instrumentos e as práticas de castigos eram variados; um dos mais comuns era a chibatada com o bacalhau, chicote de cabo curto com tiras de couro ¶

em cujas pontas havia pequenas esferas de metal.

O escravo era, ao mesmo tempo, objeto e pessoa; tinha vontade propria, mas não podia executá-la se fosse contrária à vontade de seu senhor.

Era denominado escravo de ganho os seus ganhos eram destinados ao senhor. Tudo o que os escravos arrecadavam era entregue ao senhor, que em muitos casos, vivia das rendas obtidas por seus escravos de ganho.

2ª Etapa:

Poema de Castro Alves

Adeus, meu canto

Adeus, meu canto! É a hora da partida...
O oceano do povo sencapela.
Filho da tempestade, irmão do raio,
Lança teu grito ao vento da procela.

O inverno envolto em mantos de geada
Cresta a rosa de amor que além se erguera...
Ave de arribação, voa, anuncia
Da liberdade a santa primavera.

(-)

¶

praticas comuns que, mais do que representar a fuga de uma realidade difícil, eram maneiras de fazer o dono de escravos perder suas propriedades (os próprios escravos).

Em virtude das vantagens comerciais proporcionadas pelo tráfico negreiro e da falta de mão-de-obra disponível na

metrópole, cada vez mais a base de produção da cana-de-açúcar concentrou-se no trabalho dos escravos africanos. O vantajoso negócio da escravidão transformou o escravo em mercadoria. O escravo não tinha direitos, era proibido de ler e escrever e, na maior parte do tempo, sua condição humana não era reconhecida. Além do trabalho na lavoura e na mineração, faziam o trabalho doméstico; em suma, participaram de todo o processo produtivo.

O comércio negreiro era muito lucrativo. Mesmo considerando que na travessia do Atlântico morriam de 15 a 20% das pessoas, ainda assim o resultado econômico para os traficantes era fabuloso. De 200 a 700 africanos eram amontoados nos porões de navios e trancafiados durante toda a travessia, pois as tripulações temiam revoltas. Transportados pelo Atlântico em condições subumanas, os escravos não tinham direito à liberdade. Chegando aqui, eram expostos no mercado para serem examinados como animais. Muitas escravas tinham de se submeter aos caprichos sexuais dos brancos, em particular dos senhores.

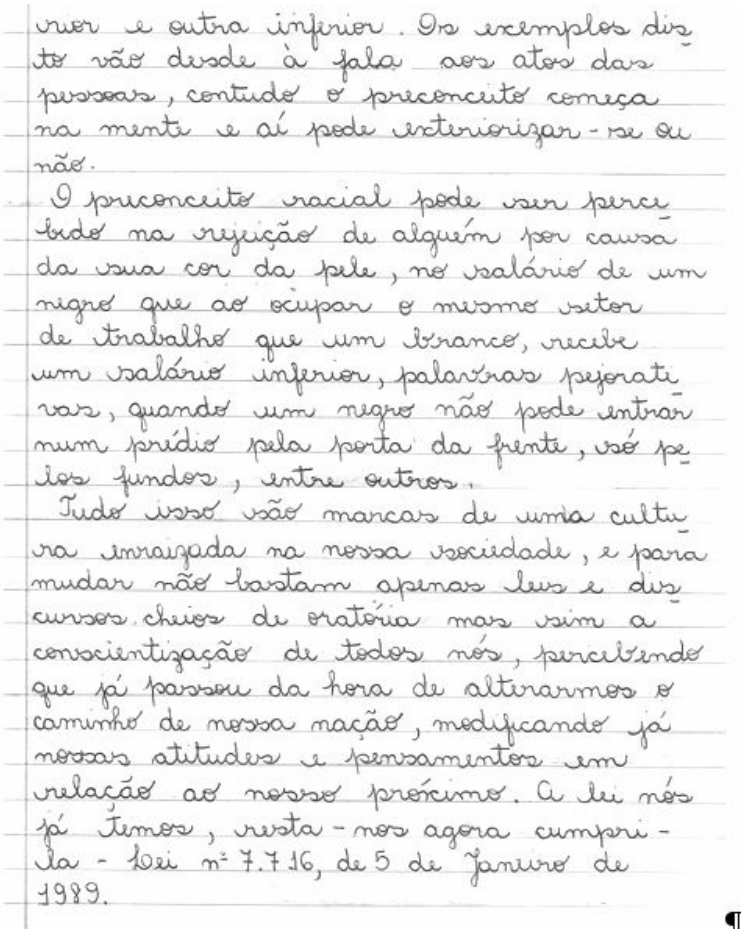
Os instrumentos e as práticas de castigos eram variados; um dos mais comuns era a chibatada com o bacalhau, chicote de cabo curto com tiras de couro ¶

*Referência bibliográfica:
www.revista.agulha.nom.br e
livro: História: Uma Abordagem Integrada
*3ª Etapa

O preconceito racial existente hoje tem relação com a escravidão de antigamente?

Sim. O preconceito racial tem haver com a escravidão. Na época do Brasil colônia, os negros eram tratados com descaso, eram vistos como animais, pessoas sem qualquer direito à dignidade. Os europeus, fazendo uso de suas armas, atribuiram-se uma superioridade racial e religiosa. A relação social estabelecida era de PODEROSOS x DESFAVORECIDOS, poderosos que pela força das armas julgaram-se em condições de desconsiderar os direitos dos outros seres. Criou-se uma situação de violência e crueldade contra os negros, que mais tarde (cansados do sofrimento) passaram a lutar por sua liberdade, conquistando-a oficialmente em 13 de maio de 1988 através da Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel.

Desde então, muito tempo se passou, porém ainda somos herdeiros de toda situação ocorrida no passado. Ainda são visíveis as marcas do racismo, da crença de que existe uma etnia supe-



ver e outra inferior. Os exemplos dis-
to vão desde à fala aos atos das
pessoas, contudo o preconceito começa
na mente e aí pode exteriorizar-se ou
não.

O preconceito racial pode ser perce-
bido na rejeição de alguém por causa
da sua cor da pele, no salário de um
negro que ao ocupar o mesmo setor
de trabalho que um branco, recebe
um salário inferior, palavras pejorati-
vas, quando um negro não pode entrar
num prédio pela porta da frente, só pe-
los fundos, entre outros.

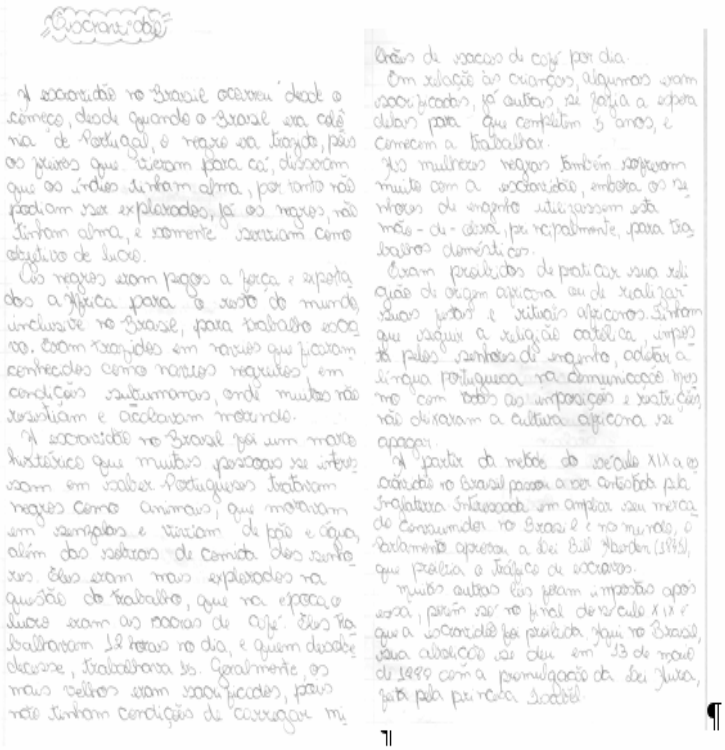
Tudo isso vão marcas de uma cultu-
ra enraizada na nossa sociedade, e para
mudar não bastam apenas leis e dis-
cursos cheios de oratória mas sim a
conscientização de todos nós, percebendo
que já passou da hora de alterarmos o
caminho de nossa nação, modificando já
nossas atitudes e pensamentos em
relação ao nosso próximo. A lei nós
já temos, resta-nos agora cumpri-
la - lei nº 7.716, de 5 de janeiro de
1989.

¶

A aluna 4 seguiu a sequência didática pedida escrevendo na 1ª etapa um resumo do que pesquisou sobre a escravidão no Brasil ressaltando o que ela mesma considerou mais importante: o péssimo tratamento dado aos negros desde a vinda em navios até os castigos a que eram submetidos. Na 2ª etapa, ela reproduziu na íntegra o poema *Adeus meu canto* de Castro Alves que trata da vinda dos negros africanos ao Brasil. Ainda nessa etapa a aluna expõe imagens que retratam o tratamento cruel dado aos negros e ressaltam a diferença entre

brancos e negros. Em seu texto argumentativo, 3ª etapa, a aluna inicia falando da relação entre poderosos (brancos) e desfavorecidos (negros) e do trabalho escravo brasileiro até a abolição em 1988. A partir daí ela afirma que ainda há diferença racial no Brasil expondo alguns exemplos que servem de argumentos para defesa de sua ideia. No último parágrafo ela sugere que o fim desse preconceito é a conscientização de todos, tentando assim convencer o leitor a lutar contra o racismo. Fica claro que a aluna escreveu seu texto de opinião baseado numa reflexão feita através de sua própria pesquisa sobre o assunto.

5.2. Trabalho produzido pela aluna 10



Escravidão

A escravidão no Brasil ocorreu desde o começo, desde quando o Brasil era colônia de Portugal, o negro era trazido, pois os freiros que vieram para cá, disseram que os índios tinham alma, por tanto não podiam ser explorados, já os negros, não tinham alma, e somente serviam como objetivo de lucro.

Os negros eram pegos a força e exportados a África para o resto do mundo, inclusive no Brasil, para trabalho escravo. Eram trazidos em navios que ficaram conhecidos como navios negreiros, em condições subumanas, onde muitos não resistiam e acabavam morrendo.

A escravidão no Brasil foi um marco histórico que muitas pessoas se interessam em saber. Portugueses tratavam negros como animais, que moravam em senzalas e viviam de pão e água, além das sobras de comida dos senhores. Eles eram mais explorados na questão do trabalho, que na época o lucro eram as sacras de café. Eles trabalhavam 12 horas no dia, e quem desobedecesse, trabalhava 15. Geralmente, os mais velhos eram sacrificados, pois não tinham condições de carregar milhões de sacas de café por dia.

Em relação às crianças, algumas eram sacrificadas, já outras, se fazia a espera delas para que completem 5 anos, e comecem a trabalhar.

As mulheres negras também sofreram muito com a escravidão, embora os senhores de engenho utilizassem esta mão-de-obra, principalmente, para trabalhos domésticos.

Eram proibidos de praticar sua religião de origem africana ou de realizar suas festas e rituais africanos. Tinham que seguir a religião católica, imposta pelos senhores de engenho, adotar a língua portuguesa na comunicação mesmo com todas as imposições e restrições, não deixaram a cultura africana se apagar.

A partir da metade do século XIX a escravidão no Brasil passou a ser contestada pela Inglaterra interessada em ampliar seu mercado consumidor no Brasil e no mundo, o Parlamento aprovou a Lei Bill Aberdeen (1845), que proibia o tráfico de escravos.

Muitas outras leis foram impostas após essa, porém só no final do século XIX é que a escravidão foi proibida. Aqui no Brasil, sua abolição se deu em 13 de maio de 1888 com a promulgação da Lei Aurea, feita pela princesa Isabel.

A canção do africano

Lá na úmida senzala,
Sentado na estreita sala,
Junto ao braseiro, no chão,
Entoa o escravo o seu canto,
E ao cantar correm-lhe em pranto
Saudades do seu torrão...

De um lado, uma negra escrava
Os olhos no filho crava,
Que tem no colo a embalar...
E à meia voz lá responde
Ao canto, e o filhinho esconde,
Talvez pra não o escutar!
"Minha terra é lá bem longe,
Das bandas de onde o sol vem;
Esta terra é mais bonita,
Mas à outra eu quero bem!
"O sol faz lá tudo em fogo,
Faz em brasa toda a areia;
Ninguém sabe como é belo
Ver de tarde a papa-ceia!
"Aquelas terras tão grandes,
Tão compridas como o mar,
Com suas poucas palmeiras
Dão vontade de pensar ...
"Lá todos vivem felizes,
Todos dançam no terreiro;
A gente lá não se vende
Como aqui, só por dinheiro".
O escravo calou a fala,
Porque na úmida sala
O fogo estava a apagar;
E a escrava acabou seu canto,
Pra não acordar com o pranto
O seu filhinho a sonhar!
O escravo então foi deitar-se,
Pois tinha de levantar-se
Bem antes do sol nascer,
E se tardasse, coitado,
Teria de ser surrado,
Pois bastava escravo ser
E a cativa desgraçada
Deita seu filho, calada,
E põe-se triste a beijá-lo,
Talvez temendo que o dono
Não viesse, em meio do sono,
De seus braços arrancá-lo!

¶

Escravidão e preconceito racial.

→ Conclusão pessoal.

A escravidão no Brasil, mesmo já abolida há muito tempo, reflete até hoje na população.

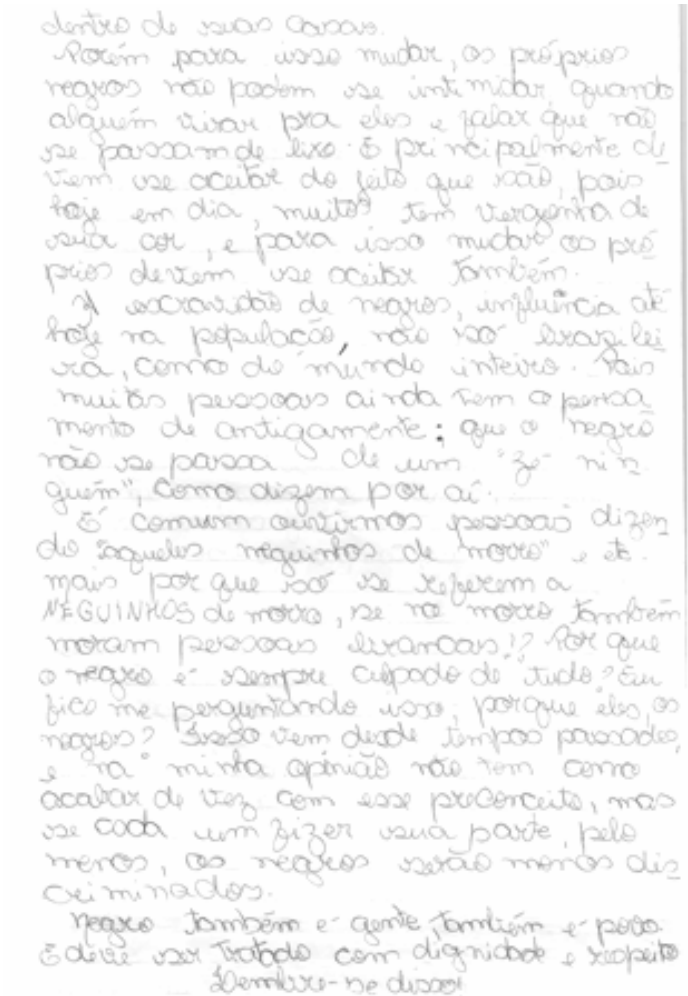
Refletindo de forma preconceituosa, muitos negros sofrem até hoje com o fato de se sentirem inferiores aos brancos.

As pessoas, os brancos, tem uma idéia muito errada sobre a maioria dos negros, acham que só por causa da cor ¶

"Idé sua pele", são pessoas de má índole, e isso não é verdade! Pois afinal, hoje em dia, muitos brancos, e com uma ótima situação financeira, fazem coisas absurdas, comparam-se a traficantes.

Os famosos "filhinhos de papai", geralmente são os que mais discriminam os negros, desrespeitando-os, como se eles não passassem de lixo, em certos casos, até mesmo encendeiam os negros, com se não tivessem alma, como se fosse um simples pedaço de papel que colocamos fogo.

Os piores empregos, muitas das vezes, são dados aos negros. Em casa de "madames" geralmente os empregados são de maioria negros, ou então dependendo da pessoa, os negros nem pisam

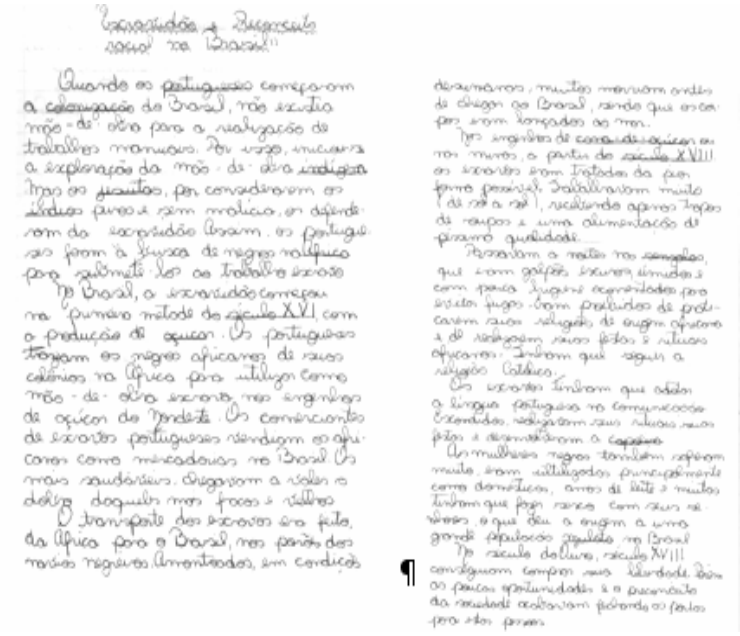


dentro de suas casas.
Porém para isso mudar, os próprios
negros não podem se intimidar quando
alguém virar pra eles e falar que não
se passam de lixo. E principalmente de-
vem se aceitar do jeito que são, pois
hoje em dia, muitos tem vergonha de
sua cor, e para isso mudar os pró-
prios devem se aceitar também.
A escravidão de negros, influência até
hoje na população, não só brasilei-
ra, como do mundo inteiro. Pois
muitas pessoas ainda tem o pensa-
mento de antigamente: que o negro
não se passa de um "zé nin-
guém", como dizem por aí.
É comum ouvirmos pessoas dizen-
do "aqueles neguinhos de morro" e etc.
mais por que só se referem a
NEGUINHOS de morro, se no morro também
moram pessoas brancas!? Por que
o negro é sempre culpado de tudo? Eu
fico me perguntando isso, porque eles, os
negros? Isso vem desde tempos passados,
e na minha opinião não tem como
acabar de vez com esse preconceito, mas
se cada um fizer sua parte, pelo
menos, os negros serão menos dis-
criminados.
Negro também é gente, também é povo.
E deve ser tratado com dignidade e respeito
Lembre-se disso!

O trabalho da aluna 10 apresenta, na 1ª etapa, uma pesquisa sobre a escravidão que parte do motivo da escolha dos negros para o trabalho escravo, passando pelo transporte em navios negreiros e o tratamento dado a esses negros, tanto homens como também mulheres e crianças, até a lei que aboliu a escravidão no Brasil. É possível perceber que a aluna considerou importante pôr no resumo de sua

pesquisa a questão cultural como língua e religião. Para a 2ª etapa ela escolheu o poema *A canção do africano* de Castro Alves e uma pintura que retrata castigo e libertação do escravo. O poema escolhido descreve a condição vivida pelos escravos na senzala. Na 3ª etapa, o texto argumentativo da aluna mostra, já nas primeiras linhas, uma tomada de opinião quando ela afirma que o preconceito atual é reflexo da escravidão. O texto apresenta exemplos de discriminação racial que servem como argumentos e deixa bem clara sua opinião em defesa da igualdade racial. No sétimo parágrafo a aluna 10 reforça a ideia do racismo atual vir da escravidão. Ela tenta convencer o leitor do seu texto pedindo que acabem com o preconceito e defendendo que todos são iguais. A produção argumentativa da aluna retrata a indignação dela em relação ao tratamento dado aos negros desde a escravidão. E ela conhece bem esse tratamento através da pesquisa e reflexão que fez sobre o assunto.

5.3. Trabalho produzido pela aluna 2



Escravidão e Preconceito racial no Brasil

Quando os portugueses começaram a colonização do Brasil, não existia mão-de-obra para a realização de trabalhos manuais. Foi visto, inicialmente a exploração da mão-de-obra indígena. Mas os jesuítas, por considerarem os índios puros e sem malícia, os defenderam da escravidão. Assim, os portugueses foram à África de negros na África para substituí-los no trabalho escravo.

No Brasil, a escravidão começou no primeiro século do século XVI com a produção de açúcar. Os portugueses trouxeram os negros africanos de suas colônias na África para utilizar como mão-de-obra escrava nos engenhos de açúcar do Nordeste. O comerciantes de escravos portugueses venderam os africanos como mercadorias no Brasil. Os mais saudáveis. Obrigavam a vales o dobro daqueles mais fracos e velhos.

O transporte dos escravos era feito da África para o Brasil, nos porões dos navios negreiros. Amontoados, em condições desumanas, muitos morriam antes de chegar ao Brasil, sendo que os corpos eram lançados ao mar.

Nos engenhos de cana-de-açúcar ou nos muros, a partir do século XVIII os escravos eram tratados da pior forma possível. Trabalhavam muito (de 18 a 20 h), recebendo apenas restos de roupas e uma alimentação de pouca qualidade.

Tornaram a noite no escuro, que com gritos, dores, lamúrias e com pena fugiam escravizados para assim fugir. Com preludes de prisão, eram vistos refugiados de angústia, dores e de rebeldias, suas fotos e vistos africanos. Foram que seguir a religião Católica.

Os escravos tinham que abdicar a língua portuguesa na comunicação. Escondidos, rebelaram seus ritos, suas fotos e desmaiaram o capoeira.

As mulheres negras também sofreram muito, eram utilizadas principalmente como domésticas, amas de leite e muitas tinham que fugir para casa com seus senhores, o que deu a origem a uma grande população mulata no Brasil.

No século do Ouro, século XVIII conseguiram comprar sua liberdade. Com as poucas oportunidades e o preconceito da sociedade acabaram fugindo os pobres para as favelas.

A Lourinha, O Playboy e O Negão
Kelly Key / Composição Kelly Key

Geral tava olhando
A Lourinha e o negão
Juntinhos de mãos dadas
Zoando no calçadão
Foi quando de repente
Me veio um cidadão
E perguntou: Lourinha
O que tu viu nesse negão?"
O que vi dentro dele eu
Não vi dentro de você
Me dê papel e caneta
Que eu já vou lhe responder
Meu preto é 100% e
Me coloca pra chorar
Só pra tirar uma onda
Playboy vou te esculachar
(Refrão)
Por isso eu fiz essa canção pensando
do meu jeito
Pro playboy ouvir e rever os seus conceitos
Ele é escuro sim!
Um tremendo negão
Mas não lhe falta educação e respeito!

¶

Bom, eu acho que no Brasil ainda há muitos casos de preconceito racial, as pessoas julgam muito pela cor e não pelo caracter da pessoa.

Igual quando eu estava vendo em uma novela a gerente da loja não deu um emprego para a mulher porque ela era negra, e isso não acontece só em televisão. Outro dia estava passando pela rua e vistei uma mulher fechando o vidro do carro, pois uma criança negra estava pedindo esmola, logo à frente vi a mesma pessoa dando esmola a uma criança branca.

As pessoas acham que porque é negro, vai roubar, vai matar... Mas os brancos muita das vezes são os piores, estrupam, matam, apesar que negros também fazem isso, mas acho que a sociedade deveria deixar de ser preconceituosa.

As vezes penso que em parte isso é culpa do próprio negro na maioria das vezes ele se culpa de coisas e isso acaba resultando em preconceito.

Se o negro deixasse para atrás aquilo que aconteceu no passado, alguns brancos fossem menos egoístas o Brasil seria um país melhor

Diga não ao

Preconceito!

Na pesquisa sobre a escravidão, 1ª etapa, a aluna 2 ressalta o tratamento dos escravos nos navios negreiros e nas senzalas e também destaca a questão cultural com língua e manifestação religiosa. Ela encerra essa etapa afirmando que, apesar da liberdade, os negros não tiveram oportunidades de trabalho, pois a sociedade fechava as

portas para eles. Na 2ª etapa é interessante notar que a aluna não escolheu um poema sobre a escravidão e sim uma letra de música popular e atual (*A loirinha, o playboy e o negão*, de Kelly Key) que trata do preconceito racial existente na sociedade brasileira atual. As imagens escolhidas retratam a libertação dos escravos e uma negação à escravidão. Através dessa pesquisa ela consegue escrever um texto de opinião, 3ª etapa, e usar argumentos para defender sua ideia de que ainda há preconceito racial no Brasil. No último parágrafo de seu texto argumentativo a aluna expõe sua opinião sobre o que fazer para acabar com esse racismo e tenta convencer o leitor a dizer não ao preconceito.

Para avaliação do texto argumentativo dos dez alunos analisados usamos a tabela a seguir observando os seguintes aspectos:

ALUNO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
O texto está dentro do tema proposto?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Deixa claro o ponto de vista?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	+/-	Sim
Possui opinião pessoal?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	+/-	Sim
Possui argumentos para defesa de opinião?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	+/-	Sim	+/-	Sim
Quer convencer o leitor?	+/-	Sim	+/-	Sim	+/-	Sim	+/-	Sim	+/-	Sim
Possui introdução-desenvolvimento-conclusão?	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim
A linguagem está clara?	+/-	Sim	+/-	Sim	+/-	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Apresenta problemas de coesão?	Sim	+/-	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Apresenta erro de ortografia?	Poucos	Poucos	Sim	Não	Poucos	Sim	Muitos	Muitos	Não	Não
Obs.:	2§	5§	4§	Ótimo texto.	Os parágrafos não estão bem marcados.	Os parágrafos não estão bem divididos.	Não há divisão de parágrafo.	Os parágrafos não estão bem marcados.	O texto se transforma em narração.	Ótimo texto.

Com esta tabela avaliamos, nas primeiras cinco linhas, as características do gênero argumentativo e, nas últimas linhas, as características formais: parágrafos, coesão, ortografia etc.

Esta pesquisa nos permitiu analisar e verificar como um aluno do 9º ano do EF escreve um texto de opinião sobre um assunto polêmico, atual e dentro da realidade deles. No entanto, o trabalho ultrapassou as três etapas descritas até aqui. A 4ª etapa foi uma roda de leitura onde cada aluno expôs o que mais achou interessante na pes-

quisa feita, mostrou a imagem selecionada, leu o poema contando o motivo desta seleção e leu o texto argumentativo. Houve um pequeno debate e troca de opinião e experiências sobre o assunto. Na 5ª etapa cada aluno foi convidado a fazer, junto à professora e com sua orientação, uma análise formal do texto (correção ortográfica, gramatical, problemas de coesão e organização dos parágrafos). A 6ª etapa foi, quando necessário, uma reescrita do texto com as devidas alterações detectadas na etapa anterior.

Sobre a produção textual argumentativa dos alunos concluímos que todos escreveram dentro do tema proposto deixando claro o ponto de vista, apresentando opinião pessoal e defendendo sua ideais com bons argumentos. Nem todos se preocuparam em convencer o leitor (só 45%) e também nem todos os textos estão divididos em introdução-desenvolvimento-conclusão (só 45%). Quase todos os textos apresentam algum tipo de desvio ortográfico e de coesão. Alguns deles não estão com os parágrafos bem marcados e/ou divididos. Vale ressaltar que um dos textos apresentados, da aluna 9, se transforma numa narrativa. Para defender sua opinião a aluna exemplifica narrando um fato e não retoma à argumentação inicial. Todas essas questões foram apresentadas aos alunos na 5ª etapa.

Através deste trabalho pudemos constatar que quando o aluno é motivado a escrever, quando ele tem vontade de dizer algo, ele o faz com vontade e reflete no que escreve apresentando opiniões e sugestões.

Assim confirmamos o que diz Geraldi (2002) que para se produzir um bom texto é necessário que o aluno: *tenha o que dizer, tenha pra quem dizer* e *tenha razões para dizer*. O desenrolar das etapas possibilitou o aluno refletir sobre o tema e selecionar estratégias discursivas (o modo de dizer) levando em conta o *para que se escreve* e *para quem se escreve*.

O trabalho não colaborou apenas para o ensino da produção argumentativa, mas também para o desenvolvimento da cidadania. Os alunos puderam crescer enquanto cidadãos refletindo e debatendo sobre um assunto ainda tão real e presente na vida deles. A participação de cada aluno na roda de leitura (4ª etapa) evidenciou que o aluno gosta de sentir-se indivíduo participante da sociedade em que vive.

6. Considerações finais

Através da análise dos livros didáticos citados, observamos que grande parte deles fazem com que o aluno seja um mero repetidor de estruturas linguísticas em situações de comunicação forjadas. As ações e os temas propostos para a produção de textos são sempre sugeridos por meio de atividades que restringem a capacidade de expressão do aluno. Os livros apresentam um roteiro para ser seguido pelo professor e pelo aluno e não permitem que este seja participante ativo da construção do texto.

Notamos também que as propostas dos PCN não estão claras, como deveriam estar. A apresentação dos gêneros concomitantemente com tipos e modos textuais só facilitaria o entendimento do aluno, dando-lhes bagagem para seguirem com desenvoltura a leitura e a produção de seus próprios textos.

Na proposta aos alunos pesquisados, percebemos que eles se mostraram capazes de ler, pesquisar, refletir, escrever e debater sobre o tema. A duas primeiras etapas permitiram que o aluno tomasse conhecimento pleno do assunto para depois escrever com mais propriedade.

Concluímos assim que o processo ensino/aprendizagem de produção argumentativa no EF depende totalmente do trabalho do professor e não da 'obediência' ao roteiro dado pelos livros didáticos aprovados pelo MEC e adotados pelas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In**:** ——. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes , 2000.

GERALDI, J. W. Portos de passagem. . 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC/Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso, In**:** *Análise de textos de comunicação.* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Cortez, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

PARÂMETROS curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

SOUZA, L. V. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado de letras, 2003. Coleção Ideias Sobre Linguagem.

ANÁLISE CRÍTICA DE ALGUNS TÓPICOS DA GRAMÁTICA NORMATIVA ADOTADA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Carlos Alberto Gonçalves Lopes (UNEB e ABRAFIL)
calbertoglopes@hotmail.com

Antes de qualquer abordagem crítica que se faça sobre as principais gramáticas que circulam em nosso meio é necessário tecer algumas considerações não só de ordem doutrinária como também pedagógica para que também se possa entender a situação desastrosa em que se encontra o ensino e o estudo da língua portuguesa em nosso país.

Começando por esclarecer o que se entende por gramática, dado o caráter polissêmico do termo, aqui concebemos por gramática, não apenas uma simples descrição da língua, e muito menos um conjunto de estruturas internalizadas que todo falante nativo teria da sua língua, mas sim um conjunto de normas ou regras de bem escrever ou falar de uma variedade de língua de cultura (a portuguesa, em nosso caso) extraídas das melhores publicações jornalísticas, de textos jurídicos ou de trabalhos acadêmicos de real valor científico, e não criadas pela imaginação de quem quer que seja ou abonadas por textos literários, já que o texto literário tem compromisso com a estética e não com o padrão culto de língua. A propósito, Carvalho (2007, p. 30), com muita propriedade e lucidez crítica, diz que

> É hora de reconhecer que a literatura em língua portuguesa não é para o português o que a literatura latina foi para o estudo do latim. Os escritores latinos eram o único meio que os filólogos tinham à sua disposição para o estudo da gramática do latim clássico. Reformular esse princípio metodológico de citação de escritores como abono de regras da norma culta é a primeira condição, necessária, para a elaboração de uma gramática da língua portuguesa.

Conclui-se daí que uma boa gramática baseia-se em fatos linguísticos induzidos (jamais deduzidos) recolhidos dos textos ou da

linguagem coloquial culta, sendo exemplo, com ressalvas, desse modelo de gramática, as gramáticas de Rocha Lima, Celso Cunha e Evanildo Bechara. Fora disso, com algumas exceções, o que vamos encontrar são gramatiqueiros e um número cada vez maior de palpiteiros, sem compromisso com os bons textos, com a pesquisa série e confiável feita em cima de obras fidedignas, os quais ignoram que a norma linguística é consuetudinária e induzida, jamais deduzida.

Infelizmente, hoje, praticamente já não se estuda mais gramática, fato este reconhecido desde os idos de 1981, e até antes dessa data, pelo professor Gladstone Chaves de Melo, ao confessar que, num movimento oposto ao ensino equivocado da análise sintática pela análise sintática, as escolas enveredavam "no vício contrário: nada de gramática, nem de normas, nem de bons modelos. Só a linguagem coloquial distensa, o noticiário dos jornais, as letras de músicas populares, em que não raro entram as gírias dos cafajestes e dos palhaços de televisão". E, mais adiante, conclui:

> Com tudo isso, a língua vai sendo esquecida e espezinhada. A maior parte das pessoas ditas cultas, entre as quais se encontram até escritores oficialmente reconhecidos, escrevem mal, viciosamente, pobremente, canhestramente, são incapazes de encontrar a forma adequada à expressão do pensamento ou do sentimento. (MELO, 1981, p. 204).

Agora, é preciso esclarecer que nem sempre foi assim. A docência da gramática nas escolas de ensino fundamental e médio foi valorizada e predominou até mais ou menos 1965, tendo sido relegada a segundo plano ou abandonada a partir daí sob a alegação falsa de ser viável o domínio da língua sem o estudo sistemático da sua gramática. Isso explica o surgimento dos livros de interpretação de texto até 1989 e, depois, até hoje, das redações "criativas" (GIRON, 2002, p. 38).

E o responsável por tudo isso, isto é, por essa mudança de procedimento pedagógico, tudo leva a crer, foi, dentre outros, o movimento Construtivista em nossa educação, que ganhou força durante a década de 1970, época em que os textos de Piaget e de Vigotsky foram amplamente divulgados, virando moda no Brasil.

Ocorre, todavia, de acordo com Bortoloti (2010, p. 118-122), que o Construtivismo tem sido desacreditado e abandonado por vários países que constataram o fracasso dessa teoria pedagógica, observando que "hoje, são poucos os países entusiastas do Construtivismo. Entre eles, estão todos os de pior desempenho nas avaliações internacionais de educação". Então, o problema está mesmo no abandono da gramática. Isso, porque enquanto no ensino tradicional você aprende as regras da gramática pela explicitação e aplicação delas, no ensino moderno construtivista o estudante deve assimilar as estruturas da língua e suas regras como por osmose, indiretamente, isto é, pela leitura à exaustão dos textos onde elas aparecem.

A verdade é que esse procedimento não funciona de modo satisfatório, e muito menos pode levar o aprendiz ao pleno domínio da norma culta, à plena compreensão do texto, fato este já comprovado, principalmente se for levado em conta que em dezembro de 2001 foi divulgado o resultado de uma prova de capacidade de leitura do "Programa Internacional de Avaliação de Alunos em que dos 265 mil estudantes de 15 anos de 32 países que prestaram o teste, os brasileiros chegaram em último lugar" (*Idem Ibidem*, p. 37). Por outro lado, Ioschpe (2010, p. 118-119) em seu ensaio denominado "Brasil: a primeira potência de semiletrados?" revela de forma chocante, e preocupante, que "a maioria dos brasileiros não se dá conta de quão ruim é a educação nacional. Diz ele que uma pesquisa de 2009 sobre alfabetização, feita pelo Instituto Paulo Montenegro, mostrou que apenas 25% da população adulta brasileira é plenamente alfabetizada". E, concluindo, afirma: "Deixe-me repetir: só ¼ dos brasileiros conseguiria ler e entender um texto como este" (*idem, ibidem*).

Além disso, o argumento de que não é necessário o estudo da gramática para se dominar uma língua, por haver exímios usuários da língua (inclusive escritores) que nunca estudaram gramática, cai por terra em virtude de haver também excelentes pianistas que nunca estudaram teoria musical sem que por isso seja admissível advogar a abolição de tais estudos. Isso se torna evidente ao se constatar que tais pianistas só sabem tocar músicas conhecidas, e, mesmo assim, de ouvido, pois não adquiriram competência para ler sequer uma partitura musical.

Por outro lado, como é possível adquirir habilidade e competência para se interpretar um texto sem conhecimento gramatical, principalmente se considerarmos que a gramática é que vai oferecer os dados da língua, a ferramenta necessária para o trabalho de interpretação textual, sem a qual torna-se inviável a compreensão integral do texto lido?

A realidade, por conseguinte, da docência da língua portuguesa, é que o problema está em outro lugar, mais precisamente em não se saber ensinar a gramática, o que parece confirmar a conhecida frase de Bernard Shaw, segundo o qual "quem sabe faz, quem não sabe ensina". A propósito, os gregos deixaram um exemplo de docência da linguagem, que vale a pena ser seguido, no qual o sistema da língua (a Gramática) era ensinada não isoladamente mas juntamente com a prática da escrita (a Dialética) e com a prática da adequação do discurso ao receptor (a Retórica).

Também não se pode deixar de esclarecer o equívoco de alguns linguistas, segundo os quais a norma culta não deve ser imposta e, por isso mesmo, não se deve corrigir o dialeto do aluno, mas aceitar todas as variedades dialetais em qualquer ambiente linguístico, como se vivêssemos num mundo anárquico do vale tudo e cada falante pudesse se expressar como bem entende. Ora, a realidade não é bem assim. Todos sabemos que a comunicação é a alma do negócio e que erros de português podem arrasar com a imagem e até mesmo com a credibilidade de uma pessoa. Além disso, é preciso reconhecer que desprezar o ensino da gramática sob a alegação falsa de que não se deve substituir o dialeto do aluno pelo da classe dominante, pois toda variedade de expressão é válida e não existe nenhuma variedade linguística que seja superior a outra, é não só cercear o direito do aprendiz de ascender socialmente e melhorar de vida, como também uma atitude inconcebível de preconceito contra a gramática. É claro que dentro do nosso grupo social estamos livres para optar pela variedade dialetal dele. Mas se nos dirigimos a uma coletividade maior, e desigual em termos dialetais, somos forçados a usar a norma culta comum, a língua de cultura que aprendemos na escola e que é veículo comum de comunicação geral, útil para a aquisição de todo o conhecimento armazenado pela sociedade na qual estamos inseridos. Daí a importância de se ter o domínio da língua comum culta medi-

ante o estudo da gramática normativa, pois sem ela torna-se inviável a comunicação entre grupos dialetais diferentes de uma mesma língua e o livre acesso ao saber comum armazenado no dialeto padrão culto.

Feitos esses esclarecimentos nesta nossa longa introdução, passemos agora a fazer uma análise crítica de alguns tópicos da gramática normativa adotada nas escolas brasileiras, com o intuito de oferecer uma modesta contribuição não só para a melhoria do aprendizado do nosso idioma como também para a elaboração de uma gramática padrão da norma urbana culta, principalmente em sua modalidade escrita.

Começando pela classificação das vogais em português, cabe observar que os quatro critérios da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), isto é, zona de articulação, timbre, papel das cavidades e intensidade, são insuficientes, uma vez que por tal sistema classificatório as vogais /i/ e /ê/ que aparecem em t**i**jolo e c**e**der teriam a mesma classificação de *vogal anterior fechada oral átona*, apesar de serem distintas. Daí a necessidade de inclusão de um quinto critério, isto é, o da elevação da língua, que faria com que a vogal /i/ recebesse a classificação de *vogal anterior fechada oral átona alta*, enquanto que a vogal /ê/ seria classificada como *vogal anterior fechada oral átona média de 1° grau*.

Por outro lado, a classificação de vogal reduzida quanto ao timbre introduzida pela NGB em relação às vogais /a/, /i/ e /u/ finais deve ser abolida, porque apesar de existir o fenômeno da redução no português de Portugal, a exemplo da primeira vogal de v(e)rão, inexiste esse fenômeno no português do Brasil, por termos uma pronúncia vocálica bem clara, em razão do nosso vocalismo tenso, bem diferente da fala lusitana.

Quanto ao sistema consonantal em português, há autores que consideram as consoantes /m/, /n/, e /nh/ como oclusivas, enquanto outros as consideram constritivas, por julgar não ser total o obstáculo que lhes é oposto, pois a corrente expiratória escoa pelas fossas nasais antes da produção delas. A NGB, por outro lado, não esclarece se tais consoantes são oclusivas ou constritivas. Entendemos, diante

desse impasse que as consoantes *nasais* devem ser estudadas à parte, o mesmo ocorrendo em relação às *laterais* /l/ e lh/ e as *vibrantes* /r/ e /rr/, ambas conhecidas também pela designação de líquidas, em virtude do caráter simultaneamente oclusivo e constritivo dessas consoantes. Sendo assim, o melhor seria classificar as consoantes, quanto ao modo de articulação, em *oclusivas*, *constritivas*, *laterais*, *vibrantes* e *nasais*.

Outra fonte de equívocos de algumas gramáticas tradicionais é a confusão que se faz entre letras e fonemas na análise fonológica, a exemplo de táxi, onde temos aí 4 letras e 6 fonemas, já que o vocábulo possui os fonemas /t/, /a/,/k/,/i/,/s/ e /i/.

Voltando-nos agora para a Morfologia, observa-se um posicionamento favorável pela adoção da nomenclatura *grau comparativo*, exemplificável no enunciado "João é mais inteligente que [ou do que] Paulo" como exemplo de grau comparativo de superioridade. Só que aqui temos uma impropriedade, porque comparação não é grau mas um mecanismo através do qual se pode expressar o grau. Daí a inconveniência de se denominar grau comparativo, quando o correto seria dizer, por exemplo, grau superior ou inferior expresso por comparação parcial ou total.

Sobre o *grau superlativo relativo*, as gramáticas normativas se posicionam favoravelmente a essa nomenclatura com exemplos do tipo "João é *o* aluno *mais* inteligente *do* colégio". Ocorre, porém, que essa designação, além de contraditória, é equivocada, pois trata-se aqui de grau superior e não de superlativação, além de ignorar o fato de que se é superlativo não pode ser relativo e se é relativo não pode ser superlativo.

Sobre o *superlativo absoluto sintético* e o *superlativo absoluto analítico*, exemplificados em frases do tipo "João é inteligent*íssimo*" e "João é *muito* inteligente", as gramáticas normativas confundem a superlativação com a categoria de grau. A rigor, só no superlativo absoluto sintético, exemplificável em inteligentíssimo, é que há a superlativação; exatamente por expressar uma noção absoluta (de natureza hiperbólica) que ultrapassa os limites de uma escala gradativa; enquanto que no *superlativo absoluto analítico*, exemplificável

em *muito inteligente*, o que há não é superlativação, mas o grau superior expresso pelo gramema livre *muito*. Por outro lado, o superlativo absoluto sintético não é semanticamente equivalente ao denominado superlativo absoluto analítico, visto que o sintético é portador de uma força intensiva superior à do analítico, como se pode constar com o exemplo supracitado (inteligentíssimo) muito mais enfático do que muito inteligente.

Em síntese, pode-se dizer, então, que em *inteligentíssimo* não há categoria de grau, mas apenas superlativação; e que em *muito inteligente* não há superlativação, mas apenas a categoria de grau; razão pela qual as nomenclaturas *grau superlativo absoluto sintético* e *grau superlativo absoluto analítico* devem ser evitadas, substituindo-as, respectivamente, por superlativo absoluto (ou apenas superlativo) e *grau superior*.

Algo semelhante ocorre também com o impropriamente denominado *superlativo relativo*, muito provavelmente pelo fato de ele ter possuído no latim a mesma flexão de grau (*-íssimus*), exemplificável em *felic**íssima** matrum* (= *a mais* feliz *das* mães). A rigor, não há aqui *superlativação*, mas categoria de grau, pois em "A mais feliz das mães" o que se tem é o *grau superior* expresso por comparação total, em que se marca o grau de apreciação utilizando um comparante que abrange um número maior de seres, um número constituído por um conjunto total de elementos ou por todos os seres possíveis de abarcá-lo.

Sobre os vocábulos *melhor, pior, maior, menor,* etc., o comum é admitir serem, respectivamente, comparativos de superioridade de *bom, mau, grande, pequeno,* etc., seguindo a tradição gramatical, quando se sabe que, gramaticalmente falando, assim como mulher não é o feminino de homem, bom não varia em grau e melhor não é derivado de bom, o mesmo podendo ser dito acerca dos demais vocábulos. Tal equívoco se explica por ter havido no latim um mecanismo linguístico formador do comparativo de superioridade sintático mediante o acréscimo da desinência *-ior* ao radical nominal, exemplificável em "Homo felic*ior* cervo" (= homem *mais* feliz *do que* o cervo). Portanto, melhor, pior, maior, menor, etc., não são formas derivadas de bom/bem, mau/mal, grande, pequeno, etc., mas sim

outros vocábulos semanticamente correspondentes a mais bom, mais mau, mais grande, mais pequeno, etc. O que há aqui, portanto, são exemplos de formas semanticamente intensificadas cujos morfemas foram incorporados na lexia mediante o processo de lexicalização (ou cristalização) em que a categoria de grau se manifesta por heteronímia (ou suplementação) e não por flexão ou derivação.

Algo semelhante ocorre também em relação aos vocábulos ótimo, péssimo, máximo, mínimo, etc., para os quais não se pode falar de derivação pelas mesmas razões, com a diferença apenas de que nesse caso não há categoria de grau, mas apenas superlativação por heteronímia.

Sobre o pronome ele (e suas variações) a tradição gramatical tem insistido em considerá-lo da terceira pessoa. Só que, ao contrário da primeira e segunda pessoas, que são necessariamente pessoais, a terceira pessoa não o é, razão pela qual o verbo vai para a terceira pessoa quando se quer expressar a impessoalidade de modo mais apropriado. Isso explica também porque só a terceira pessoa se flexiona em gênero (ele/ela), pois para a terceira pessoa o básico é o gênero e não a pessoa, já que a terceira pessoa não faz parte do eixo comunicacional. Assim, o emissor se fixa no processo verbal e não no agente ou na causa dele. Exemplo: *Troveja*. Por isso mesmo é que Benveniste apud Hernández Alonso (1992, p. 273) demonstrou a falsidade da tríplice distribuição da categoria pessoal, optando por uma distribuição bipartida de oposição entre a "primeira + segunda" pessoas como termos marcados; e a "terceira", como termo não marcado, baseando-se numa correlação de "personalidade". Por outro lado, a primeira pessoa se opõe à segunda baseando-se numa correlação de "subjetividade" em que *eu* é a forma subjetiva e *tu* é a forma não subjetiva, o "não eu" na comunicação, mas ambas indispensáveis, o que não ocorre com a terceira, a pessoa ausente, a não pessoa.

Sobre os *numerais*, apesar de o costume ser o de considerá-los como uma classe de palavra, como preceitua a NGB, a rigor não deveriam se constituir numa classe de palavra a parte, exatamente por integrarem a classe dos nomes, ou, mais propriamente, a classe dos pronomes definidos, que se opõe à dos pronomes indefinidos, em virtude da afinidade que há entre eles, dotados que são da proprieda-

de de serem quantitativos, com a diferença apenas decorrente de os primeiros expressarem uma quantidade definida, enquanto os últimos expressam uma quantidade indefinida. Exemplo: *Apenas **três** retornaram – Apenas **alguns** retornaram*. Mas, independente da posição que vier a se tomar, não há como negar o fato de que, no eixo sintagmático, o numeral pode funcionar tanto como substantivo (Gastei *dois milhões*) quanto como adjetivo (Compre-me *duas* medalhas para oferecer ao *primeiro* colocado desta competição), fato este que explica por exemplo, a confusão existente entre substantivos coletivos e numerais coletivos, tais como par, casal, dúzia, dezena, centena, quarentena, milheiro, novena etc.

Sobre a *interjeição*, aceita como uma dentre as dez classes de palavras da nossa NGB, é bom esclarecer sobre a impropriedade de inseri-la dentre as classes de palavras, porque não é de fato palavra, porém mais do que isso, apesar de a gramática normativa continuar insistindo em tratá-la como uma palavra, postura esta só explicável pelo ranço de tradicionalismo que persiste nos estudos gramaticais impregnados ainda de uma ideologia equivocada e incoerente. A realidade é que a interjeição é uma frase de situação do tipo *frasícula* (= frase muito reduzida) que possui a peculiaridade de não admitir a primeira articulação, isto é, a possibilidade de ser segmentada em morfemas, de acordo com Carone (1986, p. 47), dentre outros. Trata-se, portanto, de uma representação figurativa associada a uma entonação peculiar manifesta mediante diversas modalidades de frase, tais como a apelativa (Socorro!), a interrogativa (Hem!), a dubitativa (Hum!), a imperativa (Psiu!), a negativa (Hum-hum), a optativa (Tomara!), a exortativa (Coragem!) etc.

Sobre alguns *intensificadores*, a exemplo de *pouco*, *muito*, *bastante*, *demais*, muito, é um erro classificá-los como advérbios de intensidade, quando a rigor inexiste advérbio de intensidade mas sim *vocábulos denotativos de intensidade* ou simplesmente *intensificadores* (mecanismos operadores da intensificação, dentre da qual se insere a categoria de grau), conforme posição assumida por Azevedo Filho (1969), Bomfim (1988, p. 68), Gomes (1994, p. 7) e Lopes (2000, p. 310). Apesar de poderem determinar verbos e adjetivos, junto aos quais desempenham a função de termo terciário, eles vão além disso, não só por determinarem em alguns casos o substantivo,

mas até os próprios intensificadores, junto aos quais desempenham a função de termo quaternário. Além disso, os intensificadores não têm nenhuma relevância no âmbito da sintaxe, por não serem constituintes indispensáveis da estrutura oracional, funcionando mais como modalizadores do *dictum* e não como elemento estruturativo do mesmo, a exemplo de frases do tipo "Berenice comprou banana *demais*", "Berenice comprou *muita* banana" e "Berenice comprou *pouca* banana", que, analisadas sintaticamente, refletem a mesma estrutura, correspondente à encontrada na frase "Berenice comprou banana", todas elas pertencentes ao mesmo padrão frasal, representado pelo esquema S+VT+OD (sujeito + verbo transitivo + objeto direto). Por conseguinte, os intensificadores (muitas vezes empregados subjetivamente e/ou impressionisticamente) podem ser suprimidos do contexto frasal sem grande comprometimento para a inteligência da mensagem formulada.

Sobre os denominados advérbios de dúvida, de afirmação e de negação, dentre outros, as gramáticas normativas seguem a tradição de arrolá-los dentre os advérbios. Mas, fazendo uma análise apurada desses supostos advérbios, chega-se à conclusão de que eles, na realidade, assim como os denominados advérbios de frase, não são propriamente advérbios, mas também modalizadores frasais.

A propósito, de acordo com Bonfim (1988), os denominados advérbio de dúvida, de afirmação e de negação, com exceção de *sim* e *não*, os quais, empregados isoladamente, são frases do tipo frasícula, assim como os advérbios de frase (impropriamente denominados advérbios de modo) encontrados em enunciados do tipo "*Felizmente* ele veio", revelam opinião do enunciador ou sua dúvida sobre o enunciado e, portanto, estão ligados não ao verbo, mas ao sujeito do enunciação, com a maioria deles se caracterizando por virem carregados de subjetividade.

Sendo assim, tanto os equivocadamente denominados advérbios de frase quanto os denominados advérbios de dúvida "representam uma interferência do sujeito da enunciação no enunciado" (*idem*, p. 67), e se identificam mais com as *expressões* (ou os *denotativos*) *de situação*, dentre os quais se incluem vocábulos sintaticamente inanalisáveis do tipo dos assinalados nos enunciados "*Afinal* ele vi-

rá", "*Enfim*, chegou sua vez", "Hoje *sempre* choveu", e "*Bem*, faça algo"; ou com os modalizadores delimitadores (*Teoricamente* ela está correta), deônticos (Ele terá que vir *necessariamente*), afetivos (*Infelizmente* perdi o ônibus) e asseverativos ou epistêmicos (*Certamente* ele virá).

Daí conclui-se que os advérbios são apenas os de l*ugar*, *tempo* e *modo*, observando, porém, que dentro do advérbio de modo estão inseridas, além da circunstância modal propriamente dita, as circunstâncias de meio, instrumento, matéria, fim, causa, companhia, preço, etc., opinião esta defendida também por Gomes (1994, p. 7), dentre outros.

Sobre as *classes dos vocábulos formais*, a maioria, seguindo a NGB, confunde classe com as categorias e sincategorias gramaticais do discurso ao inserir o substantivo, o adjetivo, o advérbio, a preposição e a conjunção no rol das classes. A rigor, levando-se em conta a proposta de Gomes (1988) e o que a respeito tem se pronunciado Câmara Jr. (1970) e Biderman (1978), dentre outros, o vocábulo formal pode ser classificado em cinco classes que seriam a dos *nomes* e *pronomes* (que podem desempenhar no discurso as categorias de *substantivo*, *adjetivo* e *advérbio*), a dos *verbos*, a dos *verboides* e a dos *conectivos* (que podem desempenhar no discurso as sincategorias de preposição e conjunção).

Para Gomes (1988), não é só espantoso como também lamentável que até hoje as gramáticas didáticas insistam em apresentar o *substantivo*, o *adjetivo* e o *advérbio* como sendo classes de vocábulos, quando, na realidade, tais elementos são *categorias gramaticais do discurso* em que o substantivo (termo primário) não determina mas é determinado pelo adjetivo ou pelo verbo (termos secundários); o adjetivo (termo secundário) é sempre determinante do termo primário; e o advérbio (termo terciário) é determinante dos termos secundários, isto é, do adjetivo e do verbo.

Tratando por último da *sintaxe*, muito resta aqui por comentar, começando pela classificação dos termos oracionais, onde é comum inserir o *vocativo* dentre eles. Acontece, porém, que o vocativo, a exemplo do que aparece no enunciado "*Senhor*, tende piedade de

nós!", sequer pertence à oração. Pertence, isto sim, à função fática da linguagem, salvo exceções. Pode-se mesmo até considerar o vocativo como sendo uma frase, já que "papai", "mamãe", ditos por uma criança ao se dirigir aos pais, nada mais são do que frases monorremáticas.

Quanto aos *advérbios interrogativos, pronomes interrogativos* e *orações interrogativas*, trata-se de absurdas incoerências criadas pela NGB, porque, a rigor, não existe orações, pronomes e, muto menos, advérbios interrogativos, visto que só a frase é que pode ser ou não interrogativa, pois a interrogação pertence à estrutura da frase e não da oração, do pronome e do advérbio, como bem concluiu o professor José Maria Barbosa Gomes em uma de suas aulas.

Quanto à denominação oração interferente ou intercalada ou justaposta, a exemplo da que aparece no enunciado "Não fui à festa do seu aniversário: *não me convidaram*", deve ser evitada, preferindo-se restringir a classificação das orações apenas em coordenadas (conectivas ou justapostas) e subordinadas (conectivas ou justapostas), visto que na estrutura sintática do período temos apenas os mecanismos da coordenação e da subordinação. Na subordinação há oração ou orações que se apresentam como termo ou elemento de outra oração, denominada por isso mesmo principal, enquanto na coordenação há oração ou orações que não se apresentam como termo ou elemento de outra. Portanto, o fenômeno da justaposição não deve ser considerado como outra estrutura sintática do período, diferente da coordenação e da subordinação. Na realidade, a justaposição é apenas uma forma e não um procedimento sintático, pois pela justaposição podemos ter tanto subordinação quanto coordenação.

Sobre o *agente da passiva*, apesar de comumente ser considerado *termo integrante* da oração, cabe observar que ele, a rigor, está mais para *termo acessório* do verbo, visto que, por desnecessário, nem sempre aparece, como se pode constatar nas orações "Os animais foram mortos" e "Os edifícios são construídos". Na realidade, a denominação *agente da passiva* é mais uma classificação semântica do que sintática; pois, sintaticamente, o que a NGB denomina agente da passiva tem mais propriamente a ver com *adjunto adverbial*.

Sobre a *transitividade* é bom que se diga que ela só se realiza na oração, a exemplo do verbo *beber*, que pode ser tanto transitivo quanto intransitivo fora do contexto. No contexto oracional é diferente, porque podemos ter tanto "Meu irmão não *bebe*" (VI), quanto "Meu irmão não *bebe* vinho" (VT).

Quanto ao *predicativo do objeto*, se considerarmos a existência de um verbo de ligação elíptico na estrutura oracional com predicativo do objeto, chega-se facilmente à conclusão de que na realidade ele não existe, sendo de fato um mero *predicativo do sujeito*, a exemplo de "Considero (serem) *competentes* meus funcionários". Aqui, *competentes* seria, então, predicativo do sujeito, sendo sujeito o pronome elíptico "eles".

Tratando-se por fim do *aposto*, cabe observar ser ele um substantivo que se comporta como adjetivo e que designa o mesmo ser ou coisa que o elemento fundamental, razão pela qual pode ser interpretado como *adjunto adnominal*. Mas há controvérsia entre os estudiosos do assunto, porque enquanto para alguns a aposição é privativa do substantivo, outros discordam dessa posição por admitir a possibilidade de o adjetivo poder funcionar também como aposto, sendo tal posicionamento gerador de ambiguidade na análise sintática. Preferimos, por isso mesmo, considerar a aposição privativa do substantivo, observando, todavia, que a relação entre o aposto e o fundamental não é de coordenação, mas sim de subordinação, podendo ser o aposto resultado do apagamento de uma oração subordinada adjetiva, constatável em "Alfredo, *que é o meu filho*, chegou"; como equivalente a "Alfredo, *o meu filho*, chegou".

Aqui concluímos esta exposição, na esperança de que ela seja útil para o despertamento com entusiasmo do interesse pelo exame e estudo apurado acerca dos fatos da nossa língua, optando-se por uma abordagem criteriosa, racional e coerente dela, de modo a que, assim, dentro de pouco tempo, seja possível ter um cabedal de conhecimento suficiente para a elaboração de uma gramática padrão da norma urbana culta do português, sobretudo em sua modalidade escrita. E, mais do que isso, com o desejo sincero de que o estudo sistemático da gramática da língua portuguesa seja finalmente retornado em nosso meio acadêmico em todos os níveis, do fundamental ao superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO Filho, Leodegário Amarante de. *Gramática básica da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1969.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa.* 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BOMFIM, Eneida. *Advérbios.* São Paulo, Ática, 1988.

BORTOLOTI, Marcelo. Salto no escuro. *Veja.* São Paulo, ano 43, n. 19, p. 118-122, 12 maio 2010.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 1986.

CARVALHO, José Augusto. *Gramática superior da língua portuguesa.* Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

CUNHA, Celso. *Minigramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

GIRON, Luís Antônio. Crepúsculo dos gramáticos. *Cult – Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo, v. 5, n. 58, p. 34-43, 2002.

GOMES, José Maria Barbosa. *Categorias gramaticais*. João Pessoa: UFPb, l988 [Cópia xerografada].

GOMES, José Maria Barbosa. *O advérbio: uma categoria gramatical mal compreendida*. João Pessoa: UFPb, 1994 [Cópia xerografada].

HERNÁNDEZ ALONSO, César. *Gramática funcional del español*. 2. ed. corr. y aum. Madrid: Gredos, 1992.

IOSCHPE, Gustavo. Brasil: a primeira potência de semiletrados? *Veja*. São Paulo, ano 43, n. 15, p. 118-119, 14 abr 2010.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

LOPES, Carlos Alberto Gonçalves. *Lições de morfologia da língua portuguesa*. Jacobina: Tipô-Carimbos, 2003.

_____. *Processos de intensificação na norma urbana culta de Salvador*. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2000.

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

PENHA, João Alves Pereira. *Filólogos brasileiros*. Franca: Ribeirão Gráfica, 2002.

ANÁLISE DE NEOLOGISMOS SEMÂNTICOS PRESENTES EM *QUERÔ – UMA REPORTAGEM MALDITA*, DE PLÍNIO MARCOS

Ruy Maurício Azevedo Morato (UFMG)
ruymorato@hotmail.com

1. Introdução

O processo de formação de novas palavras conhecido como neologia semântica é pouco explorado pelas gramáticas tradicionais do português brasileiro. Rocha Lima, gramático tradicional que escreveu uma importante gramática normativa de nossa língua, sequer menciona, no capítulo 16 de sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* que trata dos processos de formação de palavras, esse processo. Somente no capítulo 31 que versa sobre estilística, no tópico sobre estilística léxica, o autor refere-se ao sentido conotativo das palavras, abordando a metáfora e a polissemia. Não fazendo, no entanto, um estudo específico sobre o processo em questão. Em nenhum momento faz nenhuma menção aos neologismos presentes na língua.

Evanildo Bechara, por sua vez, em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, embora trate dos neologismos em seu capítulo sobre formação de palavras, não aborda o processo de forma direta e objetiva. O autor faz um interessante estudo no subtítulo *Alterações Semânticas*, porém, como já observado, não delimita e expõe claramente a neologia semântica. De modo geral, o processo, quando tratado pelos gramáticos tradicionais, é feito de maneira superficial e indireta.

Em virtude desse tratamento superficial dado pelas gramáticas tradicionais, os neologismos, e mais especificamente os de ordem semântica, ainda necessitam ser mais bem estudados. Além disso, esse tipo de neologismo é recorrente não só em obras literárias, pela sua grande capacidade expressiva, como também em outras es-

feras discursivas, como o discurso publicitário e, até mesmo, cotidianamente no discurso falado dos usuários do português do Brasil.

O objetivo deste estudo não é a coleta e análise de todos os neologismos semânticos presentes na obra de Plínio Marcos, pois esse tipo de estudo demandaria mais tempo e um trabalho de maior amplitude para ser concretizado. O que se propõe é analisar ocorrências desse processo de criação de palavras, visando demonstrar a frequência com que as mesmas ocorrem na obra, buscando, ainda, fazer especulações sobre os efeitos de sentido conseguidos pelo autor ao utilizar esse tipo de neologismo.

2. Plínio Marcos e sua obra

Plínio Marcos de Barros, natural de Santos no litoral paulista, nasceu em 1935. Autointitulado "repórter de um tempo mal", o autor escreveu, durante sua vida, diversas peças teatrais e romances. De forma geral, suas obras retratam o submundo social existente na região portuária da cidade de Santos[1].

Querô – uma reportagem maldita é uma dessas obras. Escrita em 1976, permanece ainda com uma temática bem atual. A obra retrata personagens marginais que, mesmo apesar de sua condição, possuem uma força poética que é explicitada por sua vontade de viver. O protagonista, que atende por Querô e dá título à obra, um adolescente filho de uma prostituta, torna-se órfão e passa a viver no porto de Santos. Para manter-se, Querô vive de pequenos delitos que culminam com sua morte. Exemplo típico de adolescente moldado pelo meio cultural no qual está inserido e do qual não consegue escapar.

Para retratar esse "mundo marginal" ou, melhor, "submundo", Plínio Marcos traz para a obra o linguajar típico dos grupos sociais envolvidos na trama: prostitutas, delinquentes, menores encarcerados

[1] Os dados sobre Plínio Marcos e suas obras foram retirados do site www.pliniomarcos.com.br

na FEBEM, policiais e outros. Uma das maiores marcas de "realidade" da obra é, justamente, esse linguajar típico. Para isso, ele se vale de diversas unidades lexicais típicas desses grupos, e é isso um dos aspectos que conferem à obra uma característica verossímil.

2.1. Neologia e neologismo

O léxico, acompanhando a evolução cultural humana, "movimenta-se" o tempo todo. Para acompanhar as inovações culturais, a todo instante, novas palavras são criadas e outras deixam de ser utilizadas na língua, para atender às necessidades dos falantes. Tal dinâmica é um reflexo das mudanças sociais, pois o léxico é a parte mais sensível a essas mudanças. Segundo Ferraz (2006, p. 219), as línguas naturais vivas estão permanentemente mudando e é no nível lexical que essa mudança é mais perceptível.

Devido a essa dinamicidade lexical, é possível constatar que os neologismos irão aparecer constantemente na língua. Exatamente por esse fato, um estudo sobre os neologismos faz-se necessário e é, ao mesmo tempo, bastante interessante.

Neologia e neologismo são o processo e o produto, respectivamente. O neologismo, conforme Alves (1990, p.1), a palavra nova, é o que resulta do processo conhecido como neologia. O critério para identificação do item lexical como novo seguirá o do registro nos dicionários de língua. Para tanto, serão utilizados: (a) *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* – versão 2.0, de janeiro de 2007, da Editora Objetiva; (b) *Novo Dicionário eletrônico Aurélio versão* 5.0, de 2004, da Editora Positivo; (c) Versão eletrônica do Michaelis Português – *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa* – Versão 1.0, de fevereiro de 1998, da DTS Software Brasil.

A criação neológica se dá basicamente de duas formas (cf. FERRAZ, 2006; LEONEL, 1997): (i) diante da necessidade de nomear algum objeto ou ideia inédito na sociedade, nesse caso chamado de neologia denominativa e (ii) quando há o interesse pessoal para garantir uma maior expressividade no discurso, chamado de neo-

logia estilística. Embora a criação desta última forma, geralmente, não seja amplamente utilizada, pois normalmente está inserida em um contexto discursivo, seja ela em um determinado momento de fala ou literário, não pode passar despercebida.

Leonel (1997, p. 80) diz que "a criação neológica estilística funda-se na busca de expressividade na própria palavra ou no enunciado por meio da palavra". Ainda segundo ela, esse processo é recorrente devido ao fato de "a criação neológica estilística ser construída pelos autores de maneira sistemática". A busca pela expressividade conseguida por Plínio Marcos em sua obra é um dos objetivos desse trabalho.

2.2. Neologia semântica

Segundo Ferraz (2006, p. 221-222), os neologismos podem ser formados através de três diferentes processos: (i) a neologia formal, na qual a formação de novas palavras se dá através da utilização de recursos do próprio sistema linguístico, (ii) a neologia de empréstimos, na qual há o chegada e utilização de unidades de outro sistema linguístico e (iii) a neologia semântica, cujo processo reutiliza palavras já existentes na língua. Porém, conforme já frisado anteriormente, o tipo de neologismo que nos interessa no momento é o semântico.

Segundo Alves (1990), os neologismos semânticos, também chamados de neologismos conceituais, ocorrem sem que haja mudança na forma de unidades lexicais já existentes. Um acréscimo ou variação na carga semântica de uma palavra resulta em um novo produto. Através de diferentes tipos de processos estilísticos – como a metáfora, a metonímia, a utilização de uma determinada palavra pertencente a um vocabulário terminológico específico que, extrapolando-o, passa a fazer parte do vocabulário geral ou de outra esfera terminológica, e, da mesma forma, do vocabulário gírio, dentre outros – as palavras passam a assumir novos significados.

As palavras formadas por esse processo estão dicionarizadas, porém suas acepções são diferentes daquelas contempladas pelo dicionário. Ressalte-se que, como diz Carvalho (*apud* FREITAS, 1998, p. 4), é mais fácil para o sistema linguístico formar novas palavras através da mudança de sentido de uma palavra já existente do que construir novo item lexical. Leonel (1997, p. 82) nos lembra que a ocorrência de uma palavra monossêmica é rara, pois o próprio signo linguístico tem a função de "fazer face à multiplicidade de significações."

Leonel, lembrando Guilbert (*apud* LEONEL, 1997, p.81), presume que ocorre uma nova junção entre um significado e um significante específicos, formando um novo produto que está fortemente ligado ao seu contexto linguístico de surgimento. Assim, a utilização de uma mesma palavra, com um novo significado passa a depender fortemente do contexto para a construção, por parte do receptor, de seu novo sentido.

Embora haja essa forte ligação com o contexto, os autores trazem ainda uma importante observação que ressalta a importância da palavra, mesmo quando ela está tão fortemente ligada ao contexto:

> O mesmo autor [Guilbert] lembra que, para a análise estrutural, embora a estrutura de significação ultrapasse os *termos-objetos*, como a forma do conteúdo de significação depende de uma lexicalização situada no interior do universo significante, a palavra torna-se a unidade essencial da linguagem enquanto manifestação de significação. (LEONEL, 1997, p. 82)

3. Processos de formação de neologismos semânticos

Como já foram observados anteriormente, os principais processos formadores de neologismos semânticos são a metáfora, a metonímia, a transposição de um item terminológico – o termo técnico-científico – para outra esfera discursiva e, pelo mesmo processo, do item lexical pertencente à gíria. A seguir, procuraremos definir os quatro processos.

O *Dicionário do Português Contemporâneo*, organizado por Francisco Borba (2004, p. 914), define *metáfora* como sendo o "recurso linguístico que consiste em transferir o sentido de uma palavra para outra, como resultado de uma associação por causa de algum tipo de semelhança". Para Bechara (2006, p. 397), a metáfora é uma "translação de significado motivada pelo emprego em solidariedades, em que os termos implicados pertencem a classes diferentes, mas pela combinação se percebem também como assimilados." O que podemos perceber pelas definições é, principalmente, que há uma transferência de significado por algum tipo de semelhança entre as unidades envolvidas no processo.

A definição de *metonímia*, segundo o mesmo dicionário (BORBA, 2004, p. 916), é o "expediente semântico pelo qual uma noção passa a ser designada por outra que lhe é contígua, tornando-se, então, o continente pelo conteúdo [...]; a causa pelo efeito [...]; o autor pela obra [...] etc." Bechara (2006, p. 397), por sua vez, define-a como sendo a "translação de significado pela proximidade de ideias: (1) causa pelo efeito ou vice-versa ou o produtor pelo objeto produzido [...]. (2) o tempo ou o lugar pelos seres que se acham no tempo ou lugar [...]; (3) o todo pela parte ou vice-versa [...]; (4) a matéria pelo objeto [...]", dentre outros. No caso da metonímia, cumpre observar que alguma característica particular que envolve um determinado elemento passa a designar esse elemento, sendo que, como observa Bechara, o contrário também pode acontecer.

Segundo Krieger e Finatto em seu livro *Introdução à Terminologia – teoria e prática* (2004, p.13), o *termo técnico-científico* é "a unidade lexical típica de uma área científica, técnica ou tecnológica". No mesmo dicionário já citado (BORBA, 2004, p. 1350), a décima acepção de *termo* é "expressão particular de uma arte ou ciência." Cumpre-nos salientar que o ponto comum e importante das duas definições diz respeito ao fato de o termo ser restrito a uma determinada área de conhecimento. O termo, ao ser transposto para outra esfera de utilização, pode ganhar nova carga semântica.

Ainda tomando como ponto de referência o dicionário organizado por Borba, a definição que encontramos para *gíria* é que essa palavra pode referir-se tanto à "linguagem especial usada por certos

grupos sociais", quanto à "palavra ou expressão dessa linguagem." Como o dicionário não nos dá a definição de forma direta do que é um item lexical do vocabulário gírio, podemos observar que ela nos é dada pela segunda acepção registrada. Segundo Souza (2009, p. 123), no artigo em que analisa a gíria dos homossexuais de Fortaleza, *gírias* são "linguagens especiais utilizadas, restritamente, por determinados grupos sociais". Assim, da mesma forma que o termo técnico-científico, o item lexical do vocabulário giriático, quando extrapola o grupo social que o utiliza, pode tornar-se um neologismo semântico.

Tendo feito as considerações teóricas anteriores e lembrando que o objetivo do trabalho não é esgotar a análise da ocorrência de neologismos dessa natureza dentro da obra, passemos às análises.

4. Análise

4.1. Neologismos semânticos nominais

Os três primeiros neologismos analisados referem-se a nomes ou sintagmas nominais. O primeiro exemplo trata-se de adjetivo que continua a ser adjetivo, mas que adquire uma nova carga semântica. Quando Querô começa a narrar sua história para o repórter que o entrevista no livro, ele inicia contando como ocorre a ocasião que gerou a gravidez de sua mãe:

> O filho da puta do meu pai encheu de porra a filha da puta da minha mãe e se arrancou, deixando a desgraçada no "ora veja, tô *choca*". Eu não cheguei a ver o jeito que tinha seu focinho. E, se o corno na hora que saiu largou a grana em cima da mesinha, acho que nem a vaca que me pariu olhou a fuça do bestalhão. (MARCOS, 1999, p. 3).

A palavra assinalada, *choca*, está registrada no dicionário Michaelis, como sendo o "período do choco", que por sua vez tem no dicionário o seguinte registro "diz-se da galinha que está encubando". Para analisarmos a palavra em questão, cabe ainda a transcrição de uma das acepções para a palavra *galinha*: "mulher (e às vezes homem) que se entrega facilmente". Essa acepção da palavra galinha

já traz uma carga polissêmica adquirida através da metáfora, pois a galinha pode ser fecundada por mais de um galo.

O que observamos é o uso metafórico do item *choca* dada a semelhança entre o período de gravidez da mulher com o período de encubação da galinha. O ambiente no qual Querô foi criado é hostil e não faz concessões. Mesmo de sua parte, sua mãe é qualificada como galinha, piranha ou puta – termos chulos que designam as prostitutas. A força que esses adjetivos adquirem ao serem usados por ele traduz a violência que o rodeia.

O segundo exemplo, a seguir, a palavra neológica é um substantivo e conserva esse status, porém com outra carga semântica:

> Queriam quebrar a bosta da igreja, pra fazer uma bosta de estação de trem. Começaram a derrubar a bosta da igreja e a bosta da santa não quis sair da bosta do altar. Foi um *cu* pra conferir. Meteram picareta e tudo o mais. Mas a bosta da santa não saiu do altar. Daí, espalharam que era milagre e deixaram a bosta da igreja com santa e tudo mais lá, mais a estação de trem também. (MARCOS, 1999, p. 5-6)

O dicionário Houaiss traz a seguinte acepção para a palavra *cu*: "orifício na extremidade inferior do intestino grosso, por onde são expelidos os excrementos; ânus, ano." No mesmo dicionário, encontramos para a entrada *merda*: "coisa considerada como desprezível, sem valor, porcaria." Note-se que, nesse caso, a palavra precisa de todo o contexto para que o leitor capte seu sentido, já que há toda uma associação da palavra *cu* com a palavra *merda*, para designar o problema, ou a porcaria, que não se resolvia. Nesse neologismo, podemos observar um processo metonímico, do qual o "produtor" é tomado como o "produto", pois poderíamos substituir a palavra *cu* pela palavra *merda*, de acordo com a acepção anotada.

No terceiro exemplo, o substantivo assinalado mantém a qualidade de substantivo, mas adquire um significado bem particular e diferente do original:

> Uma vez, eu trouxe boletim ruim. Já estava taludinho, no terceiro ano do grupo, repetindo pela segunda vez – eu não tinha cabeça pra aprender, não gostava da escola, uma porra, as coisas não entravam em mim. A velha cafetina resolveu me dar pancada. Eu já andava enjoado

> desse troço. Já não suportava a cafetina fedorenta, que cada vez, ficava mais nojenta. [...] A velha grela, zonza de raiva, pegou um pau e veio curtir seu azar no meu lombo. Se entortou. Arranquei o pau da mão dela e, sem vacilar, mandei uma tremenda porretada na testa da vasa. Abri uma *boceta* na cara da Violeta. Foi sangue pra todo lado. Ela só não morreu porque coisa ruim não morre. (MARCOS, 1999, p. 8-9)

Como podemos verificar pelo dicionário Aurélio, *boceta* significa "vulva", esta, por sua vez, significa, no mesmo dicionário, "parte externa dos órgãos genitais femininos, que inclui grandes e pequenos lábios, vestíbulo vaginal, etc." É possível perceber que há alguma semelhança física entre a parte externa da vulva e um corte profundo. Influenciado pelo meio em que vive nessa época da vida, o prostíbulo, onde a parte externa do órgão sexual feminino está constantemente presente, Querô associa, metaforicamente, as duas coisas.

O próximo exemplo trata-se de item do vocabulário giriático de marginais, adotado por Plínio Marcos:

> Dei uma olhada no revólver e depois disse baixinho:
>
> – Tu já atirou com essa merda?
>
> – Não. É novinha.
>
> – Então vou tirar o cabaço.
>
> E mandei ver. Dei no gatilho. O *arrebite* entrou bem na testa do Zulu, no meio dos bicos de luz da cara preta. Escutei o estouro do tiro e da cabeça do negritinho. (MARCOS, 1999, p. 75)

Os dicionários consideram a forma *arrebite* uma forma variante de *rebite*. Este, por sua vez, diz respeito a uma "pequena haste de metal, com cabeça cônica ou fendida em uma das extremidades, destinada a ser introduzida em um furo, de tal modo que a outra extremidade sobressaia e possa ser rebatida para formar nova cabeça" (HOUAISS, 2007). A semelhança entre a forma descrita pelo dicionário com o que conhecemos sobre a forma e a função de uma bala de revólver é muito grande. Por tratar-se de uma peça específica usada em determinadas profissões, pode-se verificar que rebite era – pois já está dicionarizado – um termo e, passando a outra esfera dis-

cursiva – a dos marginais – tornou-se um neologismo semântico. O trecho a seguir foi retirado de um processo criminal do estado do Mato Grosso:

> Como bem registrou a Autoridade Policial, embora tenham procurado dialogar sempre em linguagem figurada, perquirindo sobre "ferramentas" (armas) e "*rebite*" (munição), fica clara a dissimulação, especialmente no diálogo travado em 07/11/2007 entre Escobar e Jeferson, quando este último, textualmente, afirma ter deixado a arma em casa. (JUSTIÇA FEDERAL, 2008, p. 5)

Ao longo do processo, na transcrição da fala dos envolvidos, a palavra *rebite* é repetida por diversas vezes e sempre conjuntamente com a palavra *ferramenta*, configurando-se, assim, como pertencente ao vocabulário dos marginais.

4.2. Neologismos semânticos verbais

Os próximos exemplos têm como elemento principal um verbo que adquire uma nova carga semântica. Além disso, analisando-se esse novo significado, é possível perceber, sintaticamente, alterações quanto à utilização dos mesmos. Vejamos o primeiro:

> Começou a juntar gente e eu dei o pinote. Sei que chamaram a ambulância. Levaram a Violeta para *remendar* no hospital. Sei que as mulheres, de ponta a ponta da Xavier, gozaram com a paulada que dei na cafetina. (MARCOS, 1999, p. 9)

O verbo *remendar*, segundo o dicionário Houaiss, com a acepção que remeta a consertar fisicamente algo, como é o caso da passagem anterior, diz "por remendos em; consertar, emendar." Note-se, que nessa acepção, os três dicionários classificam o verbo como sendo transitivo direto e, em todos, os exemplos dados trazem um complemento não animado – uma calça, um texto etc. – para ele. Diferentemente, nessa passagem, o "remendo" será feito na cafetina Violeta, ou seja, um complemento animado, após a mesma ter sido vítima de um golpe desferido por Querô. O processo utilizado pelo autor é a metonímia, pois há semelhança entre "dar pontos" em uma pessoa e "costurar" uma peça de roupa rasgada, por exemplo.

O próximo exemplo, que já aparece na passagem anterior, pode ser melhor observado nessa outra passagem:

> Quando *me pinoteei* da casa da putana velha perebenta, me juntei à curriola doTainha. Aí, a gente fazia o que podia. (MARCOS, 1999, p. 9)

Para o dicionário Aurélio, o verbo *pinotear* significa "dar pinote(s); saltar, pular escoiceando". Nas duas passagens anteriores, é possível verificar que o verbo, na acepção usada, está ligado semanticamente aos verbos correr, fugir, escapar. Os três dicionários classificam o verbo como intransitivo, mas o agente sempre é um animal, diferentemente do que acontece nessa passagem, pois Querô é o agente dessa ação. Lembre-se que pinotear não é feito de forma mansa ou planejada, o animal sai em disparada, muitas vezes destruindo algo ou machucando-se na ação.

Observemos a passagem abaixo:

> O perereco começou um dia em que eu, o Tainha e um negrão meio pirado da cuca, um tal de Bolacha Preta, estávamos no pontilhão das catraias no mercado, assim como quem não quer nada. De repente, *piou* na parada *um gringo bêbado*. Pela pinta do bruto, até um cego podia ver que se tratava de uma bichona loucona. (MARCOS, 1999, p. 9)

No dicionário Michaelis, *piar* significa "(1) dar pios (ave); (2) falar; (3) emitir, piando." Os outros dicionários, Aurélio e Houaiss, trazem, ainda, outra acepção: "em jogo de cartas, dar a dica do jogo ao parceiro ou do próprio." De qualquer forma, podemos perceber que elas nada têm a ver com acepção que pode ser compreendida a partir do texto, que significa "aparecer", "surgir". Nesse caso, não há nenhuma relação direta entre as definições ou seus agentes que possam ser usadas para explicar o processo usado na formação desse neologismo semântico. Podemos, no entanto, especular. Quando pensamos em "ouvir um pio", nesse caso de ave, precisamos pensar primeiro em um ambiente em silêncio, no qual um "pio" "aparece", surge do nada. Essa "aparição" pode remeter a alguma semelhança com o que se passa no trecho transcrito? Seria essa relação metonímica responsável pela nova acepção do verbo *piar*?

5. Considerações finais

É possível notar, pelos trechos apresentados, a riqueza neológica presente no léxico utilizado por Plínio Marcos, em *Querô – uma reportagem maldita*. Um estudo mais amplo e detalhado ainda está por ser feito na obra desse autor, que está repleta de neologismos de diversas naturezas, diferentemente do foco deste trabalho que procurou investigar parte dos itens lexicais neológicos semânticos.

Após as análises efetuadas, é possível perceber o caráter de violência presente nas palavras neológicas assinaladas. Mais do que uma nova carga semântica, os neologismos ganham uma força expressiva que remete o leitor a um mundo marginal e violento. Assim, os exemplos coletados *choca*, *cu*, *boceta*, *arrebite*, *remendar*, *pinotear* e *piar* não teriam o mesmo efeito se fossem substituídos por *grávida*, *porcaria*, *ferida*, *bala*, *suturar*, *correr* e *aparecer*.

Outro fator importante a ser destacado das análises é que, embora a palavra seja o centro de expressão da violência na obra, como vimos no parágrafo anterior, o neologismo precisa ser analisado em seu contexto, evidenciando a relação que possui com outras palavras do sintagma, da frase ou mesmo do parágrafo do qual faz parte. Isto é, enquanto alguns sentidos são mais transparentes para o leitor isoladamente, outros precisam de todo o contexto para ser captados.

Plínio Marcos é um especialista no que faz. Ele consegue dar até três sentidos para uma mesma palavra dentro de uma das frases do livro, que só não figurou nos exemplos em função das três acepções já estarem dicionarizadas: “E as putas estavam cada vez mais putas, na puta da vida.” Seu leitor, porém, percebe esses detalhes em uma leitura mais atenta da obra, e nós, estudiosos, além desse encantamento, sabemos que ainda temos muito trabalho a fazer com esse material.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo*: criação lexical. São Paulo: Ática, 2004. (Série Princípios).

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BORBA, Francisco S. (Org.) *Dicionário do português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004.

FERRAZ, Aderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: Maria Cândida T. C. de Seabra. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 217-234.

FREITAS, Roberta. Criação lexical – a produtividade da neologia semântica na fala do brasileiro. In: *Travessias*. Disponível em: < http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_003/linguagem/CRIA%C7%C3OLEXICAL.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2010.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à terminologia*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

LEONEL, Maria Célia Moraes. Grande Sertão: Veredas: Alguns neologismos semânticos. *Série Encontros*: Estudos sobre lexicografia. São Paulo: Unesp, v. 41, p. 79-89, 1997.

MATO GROSSO. Justiça Federal. Processo: 2008.36.00.004657-1. Prisão temporária formulada pela Autoridade Policial. Relator: Julier Sebastião da Silva. Mato Grosso, 2008. Disponível em: <http://s.conjur.com.br/dl/julier2.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2010.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 45 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

SOUZA, Alexandre Melo de. Mona paródica... Dá mais pinta, bonita: análise léxico-semântica da gíria dos homossexuais de Fortaleza.

Revista Philologus, Rio de Janeiro, ano 15, n. 44, 2009. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/44/07.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2010.

ANÁLISE DO GRAU DE VINCULAÇÃO DE ADJETIVAS NO PORTUGUÊS ARCAICO

Maria Regina Pante (UEM)
mrpante@hotmail.com

1. Introdução

Os estudos funcionalistas concebem as línguas como entidades que estão constantemente em processo de reestruturação/mudança conforme as necessidades comunicativas de seus usuários. Dessa forma, os idiomas são entidades essencialmente dinâmicas, que sofrem transformações não só com o passar dos séculos, mas também com as pressões de uso que ocorrem em uma língua utilizada por uma dada sociedade.

Selecionamos as ocorrências do pronome relativo QUE, nas 10 primeiras páginas das obras *Orto do Esposo* (doravante OE - XIV~XV), *Compendio da Relaçam, Que Veyo da India o Anno De 1691* (doravante CI - XVII) e *Chronica d'El-Rei D. Affonso III* (doravante CA - XVIII).

Investigamos o nível de integração das orações adjetivas introduzidas pelo pronome relativo *que*, a partir de quatro parâmetros propostos por Rios (2001): a) *informatividade*, ou seja, a genericidade ou abstratização do SN que recebe a atribuição conduz à oração encaixada ou restritiva (para especificar esse SN) – ***valor 0***; se, ao contrário, o SN apresenta maior nível de informação (tornando a adjetiva relativa mais dispensável ou acessória), ocorre a hipotaxe explicativa – ***valor 1*** (*a maior informatividade* está ligada a nome próprio, no singular, acompanhado de determinantes; *a menor informatividade* está ligada a nomes poucos significativos (abstratos, coletivos, indefinidos), geralmente no plural e sem determinantes (no máximo o artigo); b) ***genericidade da adjetiva,*** ou seja**,** se o SN antecedente é mais recortado e mais definido, o conteúdo expresso pela oração adjetiva terá pouca relevância, o que conduzirá à hipotaxe (oração explicativa) **– *valor 1***; na subordinação (oração restritiva), a informação da adjetiva é mais fundamental e saliente, visto que o SN é mais genérico, abstrato ou indefinido – ***valor 0***; c) ***pausa,*** ou seja, quanto mais próximos estão os termos, maior a vinculação sintática

(subordinação – restritiva) – ***valor 0***; o emprego da pausa, ao contrário, quebra essa vinculação, conduzindo à hipotaxe (explicativa) – ***valor 1***; d) ***inserção***, ou seja, a presença de elementos entre o SN antecedente e a relativa interfere no processo de integração das orações, visto que diminui o elo semântico-sintático entre elas (hipotaxe – explicativa) – ***valor 1***; a ausência dessa inserção, ao contrário, conduz à aproximação no nível semântico (ao tornar o conteúdo da adjetiva mais essencial) e no nível sintático (ao aproximar a adjetiva de seu SN antecedente) (subordinação – restritiva) – ***valor 0***.

2. Análise dos corpora

Grau 0

1. *Aqui se começa o liuro* ***que*** *se chama Orto do Esposo...* ***(OE)***
A – 0 **B – 0** **C – 0** **D – 0**
2.*...onde diz Sam Jheronimo que aquelle* ***que*** *non sabe as sanctas leteras, este tal non...* ***(OE)***
A – 0 **B – 0** **C – 0** **D – 0**
3. *Aprende hu he a prudencia, hu he a uirtude, hu he o entendimento, hu he a saude, hu he a longura da uida, hu he a condiçom lume dos olhos, hu he a paz, hu som os principes das gentes* ***que*** *thesaurizam a prata e ho ouro... **(OE)***
A – 0 **B – 0** **C – 0** **D – 0**
4.*...e por ?m elle he guiador dos olhos do coraçom de qualquer* ***que*** *con temor e amor do Senhor Deus husa aficadamente ?nas Sanctas Escripturas.* ***(OE)***
A – 0 **B – 0** **C – 0** **D – 0**
5. *... seus seruentes leuaron-no a huu fisico* ***que*** *lhes disesse que entendia daquel feito...* ***(OE)***
A – 0 **B – 0** **C – 0** **D – 0**

6. *...segundo parece pelas palavras do testamento* ***que*** *o dito Rei Dom Affonso fez...* ***(CA)***
A – 0 **B – 0** **C – 0** **D – 0**
7. *...os relevava naquella ora o grande bem que lhes queria, e os muitos serviços* ***que*** *lhe tinham feitos...* ***(CA)***
A – 0 **B – 0** **C – 0** **D – 0**

De (1) a (7), temos nível de integração de grau 0 para o parâmetro A (informatividade do SN): SN precedido apenas de artigo (1) e (6), pronome demonstrativo sem antecedente (2), nome no plural (3) e (7), pronome indefinido (4) e nome antecedido apenas de artigo indefinido (5).

Consequentemente, esses SNs carecem de uma oração adjetiva para lhes definir, o que leva a uma maior informatividade do conteúdo expresso na oração adjetiva (grau 0 para o parâmetro B): *que se chama Orto do Esposo* (1); *que non sabe as sanctas leteras, este tal non...* (2); *que thesaurizam a prata e ho ouro...* (3); *que con temor*

e amor do Senhor Deus husa aficadamente ẽnas Sanctas Escripturas. (4); *que lhes disesse que entendia daquel feito...* (5); *que o dito Rei Dom Affonso fez...* (6); *que lhe tinham feitos...* (7).

Os parâmetros C (presença de pausa entre o SN e a adjetiva) e D (inserção de elementos entre o SN antecedente e a oração relativa) são de grau 0, visto que não há pausa nem inserção.

Esses 7 exemplos são, portanto, mais subordinados, ou seja, mais encaixados, consequentemente, as orações adjetivas são restritivas. Resta informar que não houve ocorrências de grau 0 na CI.

Grau 1

8. *E con esto mesturey as outras cousas* ***que*** *me tu demandaste...* ***(OE)***
A – 0 **B – 1** **C – 0** **D – 0**
9. *...semearam todo o pão, e sementes* ***que*** *tinham de que esperavam haver novidades...* ***(CA)***
A – 0 **B – 1** **C – 0** **D – 0**
10. *...asy como ?uiou a huu escolastico,* ***que*** *auia nome Theofilo...* ***(OE)***
A – 0 **B – 0** **C – 1** **D – 0**
11. *...ao qual tambem offereciaõ alguns limitados presentes,* ***que*** *constavaõ de hua gallinha, ou de hum pouco de arroz, ou de alguas hervas cheirosas...* ***(CI)***
A – 0 **B – 0** **C – 1** **D – 0**
12. *... guerreando e correndo as terras dos imigos,* ***que*** *eram a sua frontaria...* ***(CA)***
A – 0 **B – 0** **C – 1** **D – 0**
13. *...e que estes lhe fizessem saber da vinda da Condessa, e assi o nojo, e espanto* ***que*** *por seu cazamento tinha com rezão recebido...* ***(CA)***
A – 0 **B – 0** **C – 0** **D – 1**

De (8) a (13), temos exemplos de grau de integração 1, grau este que oscila nos parâmetros B, C e D. O grau 1 para os parâmetros A ou B evidencia uma maior integração, ao passo que o grau 1 nos graus C e D sugere um distanciamento maior entre a adjetiva e o SN, quer pela presença de pausa, quer pela inserção de elementos entre elas.

Em (8) e (9), o SN é mais genérico (expressão no plural (8) ou no singular com artigo indefinido (9)), entretanto o conteúdo da adjetiva apresenta baixo grau de informatividade, o que a leva a ter grau 1 no parâmetro B (o conteúdo das duas adjetivas não se presta a definir, de fato, o conteúdo do SN); em (10), (11) e (12), o grau 1 no parâmetro C (presença de pausa), está vinculado à pouca informatividade do SN. Trata-se de estruturas não categóricas, ou seja, em posição marginal, sem os traços prototípicos da hipotaxe ou da subor-

dinação. Em (13), único exemplo de grau 1 correspondente à inserção de elementos entre o SN e a adjetiva (*por seu cazamento*), provoca o distanciamento semântico-sintático entre as orações, visto que altera a ordem linear característica do encaixamento prototípico, de cunho mais gramatical.

Trata-se, conforme Rios (2001, p. 99), de "arranjos de natureza discursiva, relativos a questões de ordem macrossintática, como tipo de texto e modalização, por exemplo." No caso em questão, temos uma oração subordinada adverbial causal.

Grau 2

14. *...e perdeo todo o odio* ***que*** *ante auia, per uirtude do nome Jhesu.* ***(OE)***
A – 1 **B – 1** **C – 0** **D – 0**
15. *Huu homen foy leuado ao jnferno pera ueer as pennas* ***que*** *hi som...* ***(OE)***
A – 1 **B – 1** **C – 0** **D – 0**
16. *...sendo mui moça, foi recebida por Senhora do Moesteiro de Lorvão, assi como o fora a Rainha Dona Thareja, sua tia* ***que*** *nelle jaz...* ***(CA)***
A – 1 **B – 1** **C – 0** **D – 0**

Os exemplos de (14) a (16) apresentam grau 2 de integração, pois os SNs são bem definidos (*perdeo todo o ódio* significa que o tinha, o que torna acessória a expressão *que ante avia*; sabe-se que no inferno há *pennas* (dores), o que torna a expressão *que hi som* acessória; a expressão *que nelle jaz* não define a expressão *Dona Thareja*, que, por ser nome próprio, já está bem definido). Trata-se, portanto, de adjetivas de baixa informatividade. Não há, como se pode constatar, pausa ou inserção nesses exemplos. São exemplos de estruturas que se encontram em meio ao continuum de integração, ou seja, estão entre as subordinadas e entre as hipotáticas. Em CI não encontramos ocorrências desse grau.

Grau 3

17. *...e de toda a corte da cidade de Jherusalem,* ***que*** *he enna gloria do parayso.* ***(OE)***
A – 1 **B – 1** **C – 1** **D – 0**
18. *...adoraõ a hum só Deos,* ***que*** *castiga os maos, & premea os bons...* ***(CI)***
A – 1 **B – 1** **C – 1** **D – 0**
19*...e fez muitas boas, e novas povoações em muitas partes do Reino,* ***que*** *eram despovoadas...* ***(CA)***
A – 1 **B – 1** **C – 1** **D – 0**

Os exemplos de (17) a (19) têm 1 nos parâmetros A, B e C, ou seja, têm SNs bem definidos (*cidade de Jherusalem; Des;, em muitas partes do Reino*), consequentemente, as adjetivas apresentam baixa informatividade (***que** he enna gloria do parayso*, ***que** castiga os maos, & premea os bons*, ***que** eram despovoadas*): em (17), a explicação que segue o SN não o define; em (18), a explicação também não define Deus, que não carece de explicação; em (19), a expressão é redundante, pois a expressão *novas povoações* já deixa claro que eram despovoadas.

Esses exemplos evidenciam uma maior desvinculação entre o SN e a adjetiva; trata-se, portanto, de exemplos de orações hipotáticas.

Grau 4

20*. …e spicialmente pera prazer e consolaçõ da alma de ty, minha jrmãã e companheyra da casa diuinal e huanal, **que** me rogaste muytas uezes... **(OE)***
A – 1 **B – 1** **C – 1** **D – 1**
21. *Enno nome de Jhesu Christo nado da Uirgem, crucifixo, morto, e **que** resurgio e sobio aos ceeos, uee! **(OE)***
A – 1 **B – 1** **C – 1** **D – 1**
22. *...e assim houve mais El-Rei Dom Affonso da Rainha Dona Beatriz a Ifante Dona Branca, **que** sendo mui moça, foi recebida por Senhora do Moesteiro de Lorvão... **(CA)***
A – 1 **B – 1** **C – 1** **D – 1**
23. *...mandasse apartar El-Rei Dom Affonso seu marido, da Rainha Dona Beatiz, **que** como Christãos, não podiam cazar, como cazaram...*
A – 1 **B – 1** **C – 1** **D – 1**

Os exemplos de (20) a (23) apresentam grau 4, ou seja, o grau máximo de desvinculação entre o SN e a adjetiva que lhe segue. Nos 4 exemplos, temos SNs bem definidos (*ty*, seguido de vocativo; *Jhesu Christo*; *Ifante Dona Branca*; *El-Rei Dom Affonso seu marido, da Rainha Dona Beatriz*); as adjetivas apresentam baixo grau de informatividade (***que** me rogaste muytas uezes*; ***e que** resurgio e sobio aos ceeos, uee!*; *foi recebida por Senhora do Moesteiro de Lorvão*; ***que** não podiam cazar, como cazaram...*). Nas 4 ocorrências temos presença de pausa entre o SN e a adjetiva, bem como inserção de elementos entre ambos: *minha jrmãã e companheyra da casa diuinal e hũanal*; *crucifixo, morto*; *sendo mui moça*; *como Christãos*).

Assim como os exemplos de grau 3, esses exemplos apresentam alto grau de desvinculação entre o SN e adjetiva. Os elementos inseridos entre ambos quebram o elo de integração das orações e diminui o elo semântico-sintático entre elas.

3. Discussão dos dados

ADJETIVA	Var. A	Var. B	Var. C	Var. D.	GRAU
[1]	0	0	0	0	0
[2]	0	0	0	0	0
[3]	0	0	0	0	0
[4]	0	0	0	0	0
[5]	0	0	0	0	0
[6]	0	0	0	0	0
[7]	0	0	0	0	0
[8]	0	1	0	0	1
[9]	0	1	0	0	1
[10]	0	0	1	0	1
[11]	0	0	1	0	1
[12]	0	0	1	0	1
[13]	0	0	0	1	1
[14]	1	1	0	0	2
[15]	1	1	0	0	2
[16]	1	1	0	0	2
[17]	1	1	1	0	3
[18]	1	1	1	0	3
[19]	1	1	1	0	3
[20]	1	1	1	1	4
[21]	1	1	1	1	4
[22]	1	1	1	1	4
[23]	1	1	1	1	4

A partir dos graus de integração apresentados, essas orações adjetivas estão localizadas da seguinte forma, em um *continuum* de vinculação proposto:

HIPOTAXE---------- > **SUBORDINAÇÃO**				
Grau 4 ⇒	**Grau 3 ⇒**	**Grau 2 ⇒**	**Grau 1 ⇒**	**Grau 0**
integração mínima	integração baixa	integração média	integração alta	integração máxima
[20] a [23]	**[17] a [19]**	**[14] a [16]**	**[8] a [13]**	**[1] a [7]**

Conforme já salientou Rios (2001, p.101), é possível adotar, em um *continuum* de integração, diversos graus de vinculação entre as orações adjetivas e o SN antecedente, considerando não só a presença ou a ausência de pausa, mas também a genericidade ou não do SN e da adjetiva e a inserção de elementos entre o SN e a adjetiva.

O quadro aponta para um maior número de ocorrências de ***grau 0*** no OE, ou seja, maior número de estruturas subordinadas, de alto grau de integração, fato que não ocorre em CI e apenas duas vezes em CA. Rios (2001, p. 102) menciona a pesquisa efetuada por Kenedy que

> Analisa interpretativamente o vínculo oracional adjetivo, adotando como *corpora* ***Vita Christi*** e ***Fides et Ratio***, a última carta encíclica de João Paulo II, de 1998. O autor conclui que a distinção funcional do uso adjetivo tem a ver com a natureza argumentativa de cada um desses textos. O primeiro, basicamente doutrinário, fala aos ***hereges***, com alta freqüência de hipotaxe; o didatismo, o tom ralentado motiva a alta freqüência das explicativas. Assim, elas possuem grau máximo de integração – efetivamente subordinadas. Já o segundo tende a maior isenção, utilizando-se de artifícios lingüísticos mais *neutros*, procura aproximar-se dos padrões do texto científico, articulado basicamente por intermédio da subordinação, o modo não marcado.

Em nossa pesquisa, entretanto, encontramos o contrário: maior emprego de subordinação em detrimento da hipotaxe (analisamos as Encíclicas de João Paulo II e de Bento XVI, análise que não se encontra neste trabalho, dada a proposta do próprio título). Nesse caso, seria interessante confrontar a obra *Vita Christi* com o *Orto do Esposo* para identificar as diferenças entre elas.

As ocorrências de ***Grau 1***, frequentes no OE, bem como na CA, seguida do CI, apresentam estrutura de integração alta, ou seja, mais próxima da subordinação.

As ocorrências de ***Grau 2*** indicam a existência de estruturas de grau médio de integração, e não apenas a existência de estruturas cujo nível de integração é polarizado (efetivamente subordinado (graus 0 e 1) ou efetivamente hipotático (graus 3 e 4)).

Repetimos os exemplos para melhor elucidação:

> ***14.*** *...e perdeo todo o odio* ***que*** *ante auia, per uirtude do nome Jhesu.* ***(OE)***
> **A – 1** **B – 1** **C – 0** **D – 0**
> ***15.*** *Huu homen foy leuado ao jnferno pera ueer as pennas* ***que*** *hi som...* ***(OE)***
> **A – 1** **B – 1** **C – 0** **D – 0**
> ***16.*** *...sendo mui moça, foi recebida por Senhora do Moesteiro de Lorvão, assi como o fora a Rainha Dona Thareja, sua tia* ***que*** *nelle jaz...* ***(CA)***
> **A – 1** **B – 1** **C – 0** **D – 0**

Nesses exemplos, notamos a presença de adjetivas que em nada definem os SNs antecedentes; trata-se de elementos de ordem discursivo pragmática presentes em textos dessa natureza: prestam-se à estratégia de convencimento, característica marcante nesse gênero textual. O conteúdo das adjetivas, portanto, é acessório, mas consiste em uma estratégia discursivo-pragmática que ratifica o que foi dito: *perdeo todo o ódio* que tinha é redundante, pois não se perde o que não se tem; *foy levado ao inferno pera ueer as pennas* também é

redundante, visto que todo ser temente a Deus acredita que o inferno é lugar onde o pecador sofre eternamente as consequências dos pecados cometidos em vida, logo no inferno há dor, sofrimento; a expressão *que nelle jaz*, como já foi mencionado, não define a expressão *Dona Thareja*, nome próprio bem definido, mas lhe acrescenta uma informação que engrandece o nome da *Rainha Dona Thareja*, que, além de ser tia da moça, também está enterrada no *Moesteiro de Lorvão*.

Esses tipos de estrutura se situam, portanto, em meio ao *continuum* de integração proposto para as adjetivas. Nesse aspecto, os dados aqui obtidos divergem dos apontados por Rios (2001, p. 101), para quem

> O fato de não termos atribuído, nas estruturas aqui analisadas, o grau 2 (integração média), ilustra a tendência a uma certa polarização desse arranjo sintático. Em outras palavras, embora de forma não categórica, as adjetivas tendem a se situar em pontos de integração de maior *visibilidade*: mínima/ baixa ou máxima/ alta, conforme a distribuição aqui apresentada, evitando-se o grau 2, de natureza nitidamente intermediária.

Ou seja, ela não encontrou estruturas de grau 2, cuja ocorrência ela descarta totalmente.

As estruturas de graus 3 e 4 são aquelas marcadamente hipotáticas, ou seja, as adjetivas estão bem distantes dos SNs a que se referem, isto é, a pausa e a inserção, auxiliadas pelo elevado grau de informatividade do SN e pela baixa informatividade da adjetiva, distanciam sintática e semanticamente o conteúdo da adjetiva de seu SN antecedente. Trata-se, portanto de estruturas hipotáticas.

Assim como Rios (2001, p. 101), as variáveis A (informatividade do SN) e B (genericidade da adjetiva) tendem a atuar em conjunto, ou seja, se o SN é bem definido (valor 1), normalmente a adjetiva tem baixa informatividade (valor 1), e vice-versa. A autora observou fatores de ordem discursivo-pragmática que podem afetar a subordinação adjetiva. Em (6) e (7), temos exemplos de disparidade entre os parâmetros A e B, mas, nesses casos, não observamos a presença desses fatores mencionados pela autora.

4. Considerações finais

Os parâmetros propostos e testados por Rios (2001) foram por nós aplicados em outros *corpora*, a fim de confirmar ou não os resultados por ela obtidos. De um modo geral, obtivemos os mesmos resultados apresentados: há uma tendência no uso, de um lado, de construções de graus 0 e 1 (mais integradas) e, de outro, de graus 3 e 4. Constatamos, todavia, a presença de estruturas intermediárias de grau 2, não encontrados pela autora. Tais estruturas se encontram em meio a um *continuum* de escala de integração na qual a tendência é a de haver estruturas ou muito subordinadas ou pouco subordinadas. A confirmação desses resultados, ainda que com algumas divergências, não invalida a proposta da autora, para quem a presença ou não de pausa não é parâmetro suficiente para se distinguir orações adjetivas explicativas de orações adjetivas restritivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Compendio da relaçam, que veyo da india o anno de 1691. Disponível em: http://www.gutenberg.org/wiki/PT_Principal.

Chronica d'el-Rei d. Affonso III. Disponível em: http://www.gutenberg.org/wiki/PT_Principal.

Crônica D'el-Rei D. Pedro I. Disponível em: http://www.gutenberg.org/wiki/PT_Principal.

HOPPER, P. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Org.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: Benjamins, v. 2, p. 17-36, 1991.

ORTO do esposo. Texto inédito do fim do século XIV e começo do XV. Edição crítica com introdução, anotações e glossário por Bertil Maler. Rio de Janeiro: INL, 1956.

RIOS, M. Orações adjetivas em língua portuguesa – uma abordagem pancrônica. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 92-103, 2.º sem. 2001.

ANÁLISE SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA DOS SIGNIFICANTES “NEGUINHO (A)”, E “NEGO (A)" NO SÉCULO XIX E NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Gabriel Nascimento dos Santos (UESC)
gabrielnasciment.eagle@hotmail.com
Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro (UESC)

1. Introdução

Com a base nos conhecimentos e estudos a respeito de significante e significado a ciência da linguagem, assim como muitas outras ciências puderam ter avanços em sua cadeia de pensamento. Segundo o estruturalismo concebido a partir das teorias de Saussure (1969) é concebido significante toda unidade que forma o significado. A concepção saussuriana de que a fala é apenas um ato individual foi derrubada por Bakhtin (1997) no tocante à importância do meio para a formação dos dialetos e idioletos. Partindo dessa lógica, com o advento da ciência da linguagem, que já passou por outras várias evoluções científicas em sua cadeia de pensamento ao longo do século XX, o estudo da palavra e dos diversos tipos de texto ganhou uma fundamentação de grande importância. A palavra é um produto social e de valor histórico importante. Com as considerações sobre significante/significado pôde-se formular uma série de teorias a respeito dos discursos e suas vertentes, assim como o estudo do próprio signo. Um passo importante proveniente do pensamento saussuriano a que se pode destacar foi também o estudo de diacronia e sincronia. A partir de Saussure pode-se concluir que Diacronia é o estudo de uma palavra numa linha histórica e Sincronia é o estudo de uma palavra em um determinado tempo dessa linha do tempo.

Este trabalho busca trabalhar, ademais, com duas sincronias, observando as relações semânticas e pragmáticas dos significantes “Neguinho (a)” e “Nega (o)”, entre outros no tempo da escravidão no Brasil e no mundo contemporâneo. Será feita aqui uma análise do significado e da relação entre o discurso emitido por esses significantes e os seres de cada uma das épocas estudadas baseado a partir do campo da Sociolinguística Teórica. Como referencial teórico este trabalho apoia-se em Saussure (1969) para abordar conceitos da teo-

ria estruturalista inicial, Bakhtin (1997) em relação à Língua e meio, Hall (2003) a respeito de ideologia na cultura e Vogt (1943) a fim de explorar a relação entre pragmática e ideologia, entre outros.

2. O contexto histórico dos dois significantes

Ao iniciar a análise pretende-se observar o contexto histórico de cada uma das épocas em que o significante é aplicado.

Ainda que se possa trabalhar com toda a evolução (diacronia) semântica e pragmática dos significantes já expostos pretende-se, como ficou claro na introdução, trabalhar com dois momentos históricos (sincronia). Portanto, pretende-se estreitar relações com duas sincronias do uso dessa palavra. Inicialmente os significantes "neguinho" e "nega" serão analisados no século XIX.

Com forte introdução de negros no Brasil o país era considerado um dos maiores importadores de escravos daquela época. As cargas humanas chegavam de Angola, Moçambique e muitos outros países da África. Foi tratando o negro como um animal de carga que o brasileiro começou a usar do preconceito linguístico para humilhar aquele ser humano.

> As relações de produção e estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e todos os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos de comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. (BAKHTIN, 1997, p. 42)

Quando os escravos eram castigados os significantes "nego" ou "nega" eram usados. Nesse registro de linguagem cada um dos significantes era usado como forma de desonrar o escravo. Note que o ser negro tão traz uma semanticalização "neutra"[1] se analisado separadamente. Entretanto, dentro do contexto de linguagem, no registro analisado da escravidão "ser negro" era não ser humano e ser um animal fétido, utilizado para trabalhar sem remuneração e estar sujeito a castigos. O social nesse caso forma a semântica de cada palavra usada no contexto. A respeito da importância contextual palavra Bakhtin afirma: "O sentido da palavra é totalmente determinado por seu

[1] Presente em Bakhtin (1997), ideia que será trabalhada mais à frente.

contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis". (BAKHTIN, 1997, p. 106)

Nessa concepção corrobora-se a teoria bakhtiniana de que a linguagem é formada a partir da relação entre o sujeito e o meio. A ideologia do contexto, no registro de linguagem usada durante a escravidão, definia que "ser negro" era ser semanticamente inferior. A variável "negro" era usada nos registros mais formais. Logo, como um recurso pragmático, os feitores e capitães do mato na hora de tratar os escravos os chamavam de "negos". Por que recurso pragmático? Em suma, falar sobre variação linguística sem atentar à importância da pragmática como mantenedora desse estudo é uma armadilha. Para Vogt (1943) a pragmática deve ser entendida como a análise da atividade "interindividual" do discurso.

Como todo falante em estilo corrente de linguagem os feitores não queriam utilizar variantes que pudessem ser avaliadas como demasiadamente arcaicas ou intelectuais. Essa relação entre uso e contexto nunca deixou de ser presente entre os falantes da língua.

Por outro lado, o outro contexto analisado neste trabalho é o do mundo contemporâneo. Contudo, apontar um contexto dentre as relações sociais do mundo atual é outra armadilha. Sim, porque há vários contextos de linguagens nessas duas épocas. Com a evolução humana (a depender do próprio valor semântico que a palavra *evolução* pode levar) as palavras também evoluem. Evoluem porque o homem passa a pronunciá-las de forma diferente, a usá-las num novo contexto de linguagem e estabelecer para elas novos significados. Aí está a evolução pragmática e semântica aludida neste trabalho. Outras relações sociais levam ao estabelecimento de novos significados.

3. O significado como uma das identidades da palavra

É possível afirmar, portanto, que a identidade de toda palavra é o significante X significado dentro do contexto? A identidade da palavra será a matéria desta seção. No entanto, numa avaliação separada não são alcançados todos os significados que a palavra pode ter. Isso porque são muitas as relações sociais em que ela é aplicada.

> Os signos podem aparecer em um terreno *interindividual.* Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de "natural" no

> sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN, 1997, p. 35)

A partir do citado, o meio dita a relação pragmática dos significantes. Nessa linha de pensamento "nego" que no século XIX era usado para inferiorizar outro ser humano, hoje, por causa do meio (não há mais escravidão oficial, lavrada por constituição) toma vários significados.

A identidade da palavra (significante X significado) é ditada pelo meio. Portanto uma palavra assume diversas identidades, uma vez que partindo de Bakhtin ela é neutra. Nesse ponto de vista só é analisada a relação Significante + contexto= significado. Essa relação pode ser definida como o percurso da pragmaticalização e semanticalização da palavra. Isso porque o significante "nega", por exemplo, não padrão e de menos prestígio mais o contexto que é aplicado (final do século XIX, forte racismo com escravos recém-libertos ou século XXI num registro íntimo entre uma senhora e sua filha) leva ao seu significado. Dependendo de uma análise dentro do contexto, uma mãe que chame sua filha por "nega", pode estar utilizando o significante como vocativo, e para expressar carinho. Ao contrário do que acontecia com um escravo no tronco sendo chicoteado.

O que acontece também é o uso de acordo com a estilística. Uma vez que de acordo com o registro (formal, íntimo) esse significante não será aceito e pode levar a uma conotação negativa. Pensemos num exemplo de uma mulher que trata a recepcionista de um fórum de "nega". Exceto se as duas se conhecerem intimamente (o que será uma relação de intimidade e que muda nossa pressuposição) o significante terá outra interpretação. Isso ocasionará a uma maior rigidez do interlocutor (a recepcionista do fórum) que não aceitará ser tratada de "nega". Nessa observação chegamos ao pressuposto de Bakhtin (1997) quando ele diz que "A palavra é o fenômeno ideológico por excelência". Para tanto, perceba que o uso está ligado ao contexto, pois a palavra guarda uma ideologia.

A identidade da palavra pode ser dada de acordo com o contexto, mas não se pode desprezar a história dela porque como diz Bakhtin (1997) ela é um fenômeno ideológico e logo, traz uma carga ideológica, uma historiografia. A respeito disso é dito que "[...] A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. [...]" (BAKHTIN, 1997, p. 95) O significante dentro do contexto apresenta-se como uma de suas identidades, um dos significados do mesmo.

Portanto pode-se atribuir à definição de identidade da palavra como o momento que ela deixa de ser significante, tomando, pois significado.

4. "Nego" é uma expressão racista? A palavra como fenômeno ideológico

Uma pessoa que use "nego" dentro de um estilo de linguagem íntima, como recurso pragmático de carinho deve ser considerada racista? A palavra viaja no tempo e guarda uma história. Segundo Bakhtin (1997) a palavra é um fenômeno ideológico. Mas o que é ser fenômeno ideológico?

Voltando-se para o final do parágrafo anterior é necessário analisar o que quer dizer ideologia primeiro. Segundo Hall (2003) uma estrutura é o resultado do que já foi estruturado anteriormente. Nessa vertente percebe-se que uma ideologia é o resultado de estruturas sociais fixadas, e que todo estruturalismo é historiográfico, por sua vez.

E sobre ideologia é dito:

> [...] O que é ideologia, senão praticamente a tarefa de fixar significados através do estabelecimento, por seleção e combinação de uma cadeia de equivalências? [...] (HALL, 2003, p. 154)

E qual seria a função da ideologia? Ainda para Hall (2003) a ideologia teria a função de reproduzir as relações sociais de produção. Essas relações de produção foram reproduzidas nas relações da palavra "nego", "nega", "neguinho" ou "neguinha". O racismo viajou no tempo em uma palavra que agora habita novos contextos e registros de informação. Mas qual será a resposta para a pergunta no

início desta seção? Haverá racismo num registro íntimo quando uma pessoa usa um desses significantes? Sob a ótica do que foi dito na sessão passada, se a identidade da palavra é a mesma numa análise sincrônica, portanto, pode-se compreender nos contextos íntimos de carinho a não intenção racista do interlocutor.

> A linguagem e o comportamento são os meios pelos quais se dá o registro material da ideologia, a modalidade de seu funcionamento. Esses rituais e práticas sempre ocorrem em locais sociais, associados a aparelhos sociais. É por isso que devemos analisar ou desconstruir a linguagem e o comportamento para decifrar os padrões de pensamento ideológicos ali inscritos. (HALL, 2003, p. 164)

Hall (2003), nessa visão repete o dito por Bakhtin (1997) a respeito de que a linguagem não pode ser individual. A ideia de que a linguagem é um fenômeno individual é vinculada ao estruturalismo proposto por Saussure (1969). Bakhtin (1997), no entanto, revela argumentos baseados nas teorias psicanalíticas de Freud e no materialismo histórico de Marx afirmando, ademais, que a linguagem não é só determinada pelo meio assim como explica a ligação do ser com o meio. Para Foucault (*apud* Hall, 2003) as identidades são construídas nas relações de poder. Isso se pode aplicar às identidades da palavra a que a seção anterior busca compreender quando nela são estabelecidos conceitos para a identidade da palavra.

Entretanto, o que esta seção tenta alcançar é o paradoxo que a ideia bakhtiniana, mesmo que bem fundamentada, causa em relação aos significantes aqui estudados. Se a palavra é um símbolo ideológico, aquele que chama alguém de "nego", ainda que num registro íntimo, não estará repetindo uma ideologia, ainda que inconsciente? Esse sujeito está sendo racista? Ainda analisando segundo a lógica bakhtiniana pode-se analisar que a palavra é um signo neutro, guarda uma ideologia, mas que, portanto, não a assume quando utilizada em um contexto específico. Portanto, não há intenção racista (partindo do contexto íntimo, carinhoso) do enunciador.

Segundo o dito por Bakhtin (1997) a palavra não só guarda a ideologia como deve ser entendida como principal objeto de análise das ideologias. À frente afirma-se acerca da palavra:

> [...] é também um signo *neutro*. [...] O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica.

> Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (BAKHTIN, 1997, p. 37)

Perceba que nesse caso Bakhtin afirma o pregado neste trabalho. Em cada contexto, ainda que seja um signo social historiologicamente ideológico, a palavra assume uma identidade diferente. Cada contexto desses leva a um significado, e logo, a uma das identidades da palavra. Para tanto, ela é *neutra* porque toma significados nos contextos, mas é *ideológica* por que guarda uma mensagem histórica.

5. Os usos de "nega", "nego", "neguinha" e "neguinho" no mundo contemporâneo

Esta seção busca compreender os usos de "nego", "neguinha" e "neguinho" do ponto de vista de aplicação nos séculos XIX e XXI. A primeira seção deste trabalho, ligada a uma condição histórica, já trata de um uso geral dos significantes nesta pesquisa trabalhados no século XIX. Esta seção se delimita a trabalhar com a pragmaticalização e semanticalização desses significantes no mundo atual.

Eles são, de início, variantes menos prestigiadas segundo a lógica estabelecida por Tarallo (1997). Isso porque o uso dessas variantes em um contexto formal ocasionaria avaliação negativa do seu enunciador. No entanto, acerca do que é estabelecido nos estudos estruturais da língua essas variantes, ainda que desprestigiadas não infringem em nada a lógica da língua. De início há nelas a perda do fonema "r". Essa perda se dá por que supostamente o falante ache que o uso da palavra com o fonema gera uma conotação formal, menos agressiva. Atualmente a palavras aqui estudadas recebem muitos usos.

Esses significantes ainda são usados como registros de racismo. Abaixo estão algumas frases ouvidas atualmente com tal conotação:

> "Aquilo ali é uma neguinha!"
>
> "Sua nega feia!"
>
> "Ô nego dos infernos, tira essas tralhas daqui".
>
> "Quem roubou a casa foi um neguinho".

Perceba que o falante nunca usa só os significantes para produzir seu efeito agressivo de racismo. Muitas vezes ele se apoia em um adjetivo que vem depois (*"Nega feia"*), ou na própria construção da frase (*"quem roubou a casa foi um* ***neguinho****"*). Perceba que a sustentabilidade do significado não é dada somente pelo significante. Por isso este trabalho embasa-se em Bakhtin (1997) para induzir que a toda palavra é *neutra*, já que ela só recebe significado no contexto. A sintaxe da frase e o registro de linguagem reforçam o significado e são fundamentais em nossa avaliação. Perceba agora os usos desses significantes em registros íntimos, como formas de carinho:

"Ô nega, faz isso pra mim!"

"Ô, meu nego! Obrigado!"

"Obrigado, neguinha! Obrigado mesmo!"

"Meu neguinho tá sozinho em casa!"

Perceba que pelo o que foi avaliado da semanticalização anterior desses significantes nesta nova observação as palavras também necessitam da estrutura sintática e do registro de linguagem para tomar um significado de "querida", ou qualquer outro significado de carinho. Sem a estrutura sintática para reforçar o sentido só o contexto vai poder dizer se foram expressões de carinho ou racismo.

"Neguinho!"

"Nega!"

"Ô nego!"

Fora do contexto como grafadas aqui neste texto, essas palavras não produzem qualquer conotação, por não terem uma estrutura sintática reforçando o sentido.

Observa-se que a pessoa que fala "nego" não trata a palavra como um item do dicionário, mas como um significante que alcançará significado. Quando Bakhtin (1997) fala que o locutor da fala não usa a língua como um sistema de formas normativas é proposto que talvez a linguagem enunciada é falada como recurso de comunicação e não como um sistema metódico em que o falante, de forma apreciativa, escolhe essa ou outra regra a seguir. A regra é seguida como repetição de um modelo vigente na comunidade. Para o mesmo teórico apreciações artísticas sobre a língua foram muito usadas pelos

gramáticos para impedirem a morte ou ressuscitarem algumas línguas mortas. À frente ele ainda afirma:

> Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item do dicionário. [...] (BAKHTIN, 1997, p. 95)

Ao analisar o fenômeno da linguagem Vogt (1943) situa a linguagem como o espaço onde o homem estrutura sua cultura.

6. Conclusão

A partir do analisado neste trabalho pode-se concluir que a palavra é um *fenômeno ideológico* que toma vários significados de acordo com o momento histórico em que é aplicada, e com os contextos e registros de linguagem. Entretanto, pôde-se observar a importância da análise da lógica sincrônica da palavra.

Este trabalho analisou traços de pragmaticalização e semanticalização dos significantes "neguinho (a)" e "nego (a)" no século XIX e no século XXI, embasando-se em conceitos sociolinguísticos de Bakhtin (1997), ideológicos de Hall (2003) e estruturalistas de Saussure (1969).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1997.

HALL, Stuart**.** *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine la Guardia Rezende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SASSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral.* São Paulo: Cultrix, 1969.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística.* 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia.* São Paulo: Hucitec, 1943.

AS CARTAS AO BARÃO DE JEREMOABO: ABORDAGEM LÉXICO-SEMÂNTICA DE DOCUMENTOS PESSOAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX

Eliane Santos Leite (UNEB)
elianesleite1@hotmail.com

Ao introduzir este trabalho de pesquisa, algumas considerações em relação ao interesse pelo tema vêm à tona, possibilitando uma retomada dos meus primeiros envolvimentos com a pesquisa científica, no âmbito da Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização em Estudos Linguísticos – UEFS), concluída em 2006, na qual foi desenvolvida uma investigação linguística, tendo como *corpus* inédito cartas também destinadas ao barão de Jeremoabo, porém datadas do século XX (LEITE, 2007). Os resultados obtidos, no entanto, não foram suficientes para sanar algumas questões, como por exemplo: que outras abordagens seriam possíveis a um tão rico *corpus*? O que revelariam os demais arquivos já editados desse *corpora*? Por que não intentar realizar outras leituras das cartas?

Assim, foi o envolvimento preliminar com outra parte desse material que estimulou significativamente o desejo de vislumbrar outros horizontes possíveis para a análise dos textos. Nesse contexto, surgiu o presente projeto de pesquisa, cujo objetivo maior é ampliar o olhar investigativo, agora a partir de uma perspectiva léxico-semântica, sobre aproximadamente 190 cartas[1] pessoais, datadas entre 1890 e 1903, enviadas ao barão de Jeremoabo, o Dr. Cícero Dantas Martins, por 43 sertanejos, todos eles autoridades, parentes, vaqueiros, amigos e/ou correligionários do Barão.

A pretensão inicial da pesquisa é realizar o levantamento do vocabulário utilizado nas cartas, a partir dos fundamentos teórico-

[1] Ressalto que os documentos que compõem o *corpus* foram editados pela Profª Zenaide Carneiro (2005) quando da sua tese de doutoramento intitulada "*Cartas Brasileiras* (1808-1904): um estudo linguístico-filológico", cuja parte dos resultados foi gentilmente disponibilizada por ela para ser objeto desse estudo, a saber, as cartas editadas. A edição adotada foi a conservadora, que nesse trabalho, será mantida. Os originais dos documentos estão acondicionados na Fundação Clemente Mariani (SSA-BA), em regime de comodato.

metodológicos da Lexicologia, considerando principalmente a proposta da teoria dos campos lexicais, de Eugênio Coseriu. Outra etapa da investigação objetiva analisar os recursos semânticos empregados nos textos e perceber, através disso, a contribuição do contexto extralinguístico para a fixação dos significados das lexias. Acredita-se, nesse sentido, ser possível realizar a identificação dos usos lexicais enquanto caracterizadores de uma comunidade, no que diz respeito às suas crenças, valores e costumes, partindo do pressuposto de que há, em toda e qualquer sociedade, uma intensa relação entre as manifestações linguísticas e culturais. A fim de subsidiar os estudos da pesquisa, tomar-se-ão as discussões tanto da Lexicologia quanto da Semântica, tendo-se também como suporte as abordagens teóricas de Ullmann (1987) e Lyons (1987). Recorrer-se-á também a autores como: Biderman (2001), Oliveira & Isquerdo (1998), dentre outros, para enriquecer as discussões propostas.

Optou-se por analisar o gênero textual cartas, devido as suas características muito peculiares, como seu caráter íntimo, que desperta a curiosidade do leitor, e também por apresentar características singulares como *remetente* e *destinatário*, visto que é a partir de uma maior ou menor influência do destinatário e da sua provável resposta, que o autor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita para tecer o seu texto, inclusive o léxico. Pretenciosamente, daremos "voz" aos que, pelo tempo e pela morte foram silenciados, mas que, felizmente, pela escrita ainda nos falam. E muito!

Para efeitos dessa amostragem, foram selecionadas seis cartas, datadas entre 1890 e 1903, escritas por correspondentes do barão que desenvolviam atividade de vaqueiro[2]. Nesse sentido, a fim de melhor contextualizar a análise, trarei um breve levantamento histórico sobre o barão de Jeremoabo (destinatário) e sua influência na Bahia, além de sua relação com os vaqueiros-remetentes, logo após, procederei com a breve análise do léxico das cartas.

[2] Os remetentes, locais de envio e as datas das cartas são, respectivamente: Tiburtino Pereira de Mattos, Lagôa do Bras, 10 de julho de 1890: (C.1); Domingos Victor de Jesus, São Jose, 5 de dezembro de 1896: (C2); João Vieira de Andrade, Baixa, 4 de setembro de 1898:(C3); José dos Sanctos Nascimento, 18 de setembro de 1899:(C4); José Lins Barreto, Barras, 24 de janeiro de 1900: (C5); João Victorino de Carvalho, Geremoabo, 19 de setembro de 1903:(C6).

Comecemos então, a discutir de que "lugares" sociais, tanto o barão, quanto o vaqueiro produziram seus discursos, materializando-os nos textos das cartas.

É praticamente impossível pensar na história política do Nordeste da Bahia, século XIX, e furtar-se a retomar dados específicos, a respeito da influência social das autoridades locais, que detinham não só o poderio político, como também muitas posses. Dentre tais figuras, têm-se os barões, que além do respeito que gozavam na sociedade, podiam apropriar-se das formas de controle social, especialmente pelo alto poder aquisitivo que apresentavam então.

O barão de Jeremoabo, o conhecido Dr. Cícero Dantas Martins (1838-1903), foi uma importante figura política e um dos maiores latifundiários do Nordeste, em especial do Sertão e Recôncavo baianos do século XIX. Dr. Dantas representou, em seu tempo, a continuidade de uma história de influências já estabelecidas no Estado, o que justifica a força das relações que estabelecia na Bahia.

De acordo com Medrado (2008, p.17), "Geremoabo[3] era uma antiga região de pecuária do extremo Nordeste baiano, que envolvia o povoado de Tapera, e as vilas de Geremoabo e Bom Conselho.". Ainda segundo a autora, toda a região pertencia aos Garcia d'Ávila, a *poderosa Casa das Torres*, durante o período colonial.

> A retração dos Ávila, já em meados do século XVII, esteve associada ao antilusitanismo que se intensificou no período da Independência política do Brasil e ensejou doações, vendas e abandono de terras. Foi nesse processo que a família Dantas tornou-se importante proprietária na região, comprando terras dos Ávila, anexando-as a outros territórios, *consolidando a criação de gado* e estabelecendo forte vínculo com a política local. (...)
>
> Tudo começou com Baltazar dos Reis Porto, lusitano do Porto, que veio para o Brasil com sesmarias concedidas e confirmadas num tal sertão do Tiuiu. (...) Baltazar foi procurador da Casa da Torre nessa região quando esta família agonizava politicamente. Aproveitando-se ou não disso, em 1754 comprou nas mãos da viúva da quinta geração dos Ávila um sítio em Itapicuru, na comarca da qual a então freguesia de Geremoabo fazia parte, e fundou aí o Engenho de Santo Antônio do Camuciatá, onde iniciou a moagem de cana e fixou residência. Casou-se com Leandra Sancha Leite, filha de imigrantes portugueses que também recebeu

[3] Grafia antiga da atual Jeremoabo

> sesmarias em Tiuiu. Essa união foi a célula inicial da família Dantas. (MEDRADO, 2008, p. 19, grifo nosso)

Administrando as terras da Casa da Torre, os Dantas acumularam grandes extensões rurais, de modo que não foi difícil para Cícero Dantas Martins, já "nascido em berço de ouro", tornar-se o maior fazendeiro de toda a região do Nordeste, somando sessenta e uma propriedades na Bahia e em Sergipe. Em 1868, Dr. Dantas, aos seus 30 anos de idade, foi o primeiro e único barão da então cidade de São João Batista de Jeremoabo, posteriormente denominada Bom Conselho (a partir de 1903).

Além da política, uma marca peculiar de Cícero Dantas Martins era a escrita de cartas. Entre os anos de 1873 e 1903, remeteu 44.411 cartas, em uma média de 1.432 ao ano – meticuloso, tomava notas em seu caderno de todas as correspondências enviadas, além de mortes, nascimentos, e muitas outras informações com que se confrontasse. Infelizmente, muitas das cartas enviadas por ele não se recuperaram[4]. Restaram, no entanto, as correspondências recebidas, incluindo, além das cartas, fotografias de personagens importantes da história do Brasil como José de Alencar, Barão de Rio Branco, Barão de Cotegipe, Visconde de Niterói, além de familiares, amigos e outros proprietários rurais.[5]

O conteúdo das cartas que compõem o *corpus* da pesquisa é bastante variado, desde assuntos pessoais como pedidos de favores, questões familiares, notícias de parentes distantes, nascimentos e falecimentos, até questões políticas, trocas de informações relacionadas à política local e promessas de fidelidade partidária, e também questões sociais, como notícias das condições climáticas (secas, chuvas etc.), e o andamento das produções nas lavouras e a situação do gado, já que o barão tinha muitíssimas posses de terra e gados em muitas localidades do Sertão e Recôncavo.

[4] Vide maiores detalhes no endereço: http://www.fcmariani.org.br

[5] As cartas guardadas são uma recém-descoberta e rica fonte de informação sobre períodos da história brasileira, como a Guerra de Canudos. Dando seguimento a este legado familiar, o seu neto, que lhe era homônimo, o deputado Cícero Dantas Martins Junior, destaca-se no cenário baiano, exercendo forte influência política e social, mantendo a rede de contatos estabelecida por seu avô, e perpetuando sua prática de corresponder-se através de cartas.

Com o aumento considerável dessas posses, surge a necessidade de contar com administradores fieis nas diversas fazendas (e às vezes longínquas, em relação à residência do barão), que conhecessem suficientemente a região e suas peculiaridades para a criação do gado, para que o seu negócio mais lucrativo – a pecuária – não viesse a sofrer prejuízos. É nesse contexto que surge a figura do vaqueiro, que além de dedicar-se aos afazeres da fazenda cotidianamente, servia ao barão como fiel informante e mantenedor dos seus negócios, desenvolvendo uma relação quase sempre amistosa, além de ser, em alguns casos, o representante legítimo do barão em certas fazendas. Nesse sentido, coloca Medrado:

> Era, portanto, o vaqueiro quem lidava diretamente com os trabalhadores e negociava eventuais reivindicações, (...) já que representava o dono da fazenda não apenas na sua ausência. Esse fato confirma a idéia de que o vaqueiro era tanto braço direito do fazendeiro quanto porta voz dos interesses dos demais trabalhadores. Sendo assim, o fazendeiro dependia em mais um aspecto do vaqueiro: da boa imagem propagada por ele frente aos outros trabalhadores. (MEDRADO, 2008, p. 94)

Ademais da relação de confiança, prevalecia a submissão ao barão. A maioria dos seus correspondentes dependia dele em algum sentido: seja por vínculos familiares, seja por interesses partidários, ou pessoais. No que tange aos vaqueiros, percebe-se uma relação além de tudo profissional, visto que os mesmos atuavam nas terras do barão como seus administradores, e eram responsáveis por uma importante tarefa econômica.

O teor dessas cartas escritas por vaqueiros[6], de uma forma geral, nos permite ainda ratificar a imagem sustentada pelo imaginário coletivo em relação a essa figura, como salienta Medrado (2008), visto que a fala dos mesmos deixa transparecer o prório valor positivo que lhes era conferido pela comunidade. Assim, situam seu lugar de fala, e apropriam-se desse lugar a fim de "justificar" algumas atitudes, que, se não fossem autorizados por tal imaginário, certamente não tomariam. Nesse sentido, considera-se a visão de Euclides da Cunha sobre o vaqueiro, apresentando-lhe como uma figura emblemática do Sertão, e fortemente atrelado a ele como o *seu* lugar,

[6] Conta-se, aproximadamente, com seis cartas escritas por diferentes remetentes-vaqueiros.

por justamente ser o "típico" representante sertanejo com as durezas e agruras da rotina laboral. É interessante notar como essa visão realmente permeia o imaginário coletivo, e em especial do nordestino:

> Atravessa a vida entre ciladas, surpresas repentinas de uma natureza incompreensível, e não perde um minuto de tréguas. É o batalhador perenemente combalido e exausto, perenemente audacioso e forte; preparando-se sempre para um recontro que não vence e em que se não deixa vencer; passando da máxima quietude à máxima agitação; da rede preguiçosa e cômoda para o lombilho duro, que o arrebata, como um raio, pelos *arrastadores* estreitos, em busca das malhadas. Reflete, nestas aparências que se contrabatem, a própria natureza que o rodeia — passiva ante o jogo dos elementos e passando, sem transição sensível, de uma estação à outra, da maior exuberância à penúria dos desertos incendidos, sob o reverberar dos estios abrasantes. É inconstante como ela. É natural que o seja. Viver é adaptar-se. Ela o talhou à sua imagem: bárbaro, impetuoso, abrupto... (CUNHA, 1985, p. 50)

Após esta contextualização da pesquisa, proponho aqui uma rápida abordagem do vocabulário do vaqueiro do Sertão baiano do final do século XIX, registrado nas cartas enviadas ao barão. Proponho a organização do vocabulário tendo por base a proposta de Coseriu (1986), subdividindo-o em campos léxicos. Em sua teoria para a organização dos campos lexicais, Coseriu mostra que o campo léxico corresponde a uma estrutura paradigmática e determina uma análise estrutural do vocabulário, definindo o campo lexical dentro de estruturas lexemáticas, em que os lexemas (caracterizados como o paradigma constituído por unidades léxicas de conteúdo) integram um sistema de oposições.[7] Desse modo, no âmbito da pesquisa geral, serão estruturados macrocampos lexicais com seus respectivos microcampos, ou seja, o léxico utilizado nas cartas formará um conjunto de lexias próprias, que será dividido em subconjuntos, como grupos de palavras organizadas por categorias, dentro do mesmo campo de conhecimento.[8]

[7] Trago aqui apenas a título de esclarecimento, alguns conceitos referentes à Lexicologia, de acordo com Bidermann (2001, p. 167): *Lexema-* unidade abstrata da língua; *Lexia-* forma como os lexemas aparecem nos discursos; *Léxico-* acervo dos lexemas de uma língua; *Vocabulário-* conjunto de lexias registradas em uma obra ou texto (por exemplo: as cartas aqui pesquisadas).

[8] Após a organização dos demais campos, ainda por definir, será feito um levantamento dos recursos semânticos utilizados pelos remetentes, através da elaboração de uma listagem com tais ocorrências, seguidas da sua significação fixada pelo contexto, a fim

Para efeitos dessa amostragem, focalizo tão-somente o campo léxico da vaqueiragem[9], e sua subdivisão em três microcampos, a saber: *designativos dos trabalhadores*, *designativos das tarefas* e *designativos do gado*. Buscarei levantar os sentidos já fixados das doze lexias apresentadas, por já serem dicionarizadas[10], além de verificar a força exercida pelo contexto extralinguístico no processo da nomeação dos elementos da realidade. Assim, a partir do macrocampo da vaqueiragem, tem-se um índice das lexias, organizadas em ordem alfabética, seguidas dos significados, dicionarizados ou não, e das ocorrências no texto.

Designativos dos trabalhadores:

Coronel, s.m. Chefe político, em geral proprietário de terra, do interior do país.

Enquanto ao *Coronel* Passo e verdade que pegou 4 resis, gado que por dereicto sagrado pertencia pertencerá aminha Mai.

Vaqueiro novo, s.m. Guarda ou condutor de vacas, ou de qualquer gado vacum.[11]

Pergunte as seo *vaqueiro novo* quantos cabritos engeitados recebeo que eu n'este recinto mais logo terei alguma couza adizér. (C4)

Designativos das tarefas

Asignar e soltar; v. No contexto da vaqueiragem, é o ato de registrar o gado e logo em seguida, deixá-lo pastar, ao invés de recolher para o interior de algum cercado.[12]

---

de buscar absorver o que este material evidencia linguisticamente, no que tange às relações de sentido ali presentes. Tal etapa será melhor desenvolvida ao final da pesquisa, quando o panorama da utilização das lexias for melhor explicitado pela organização dos campos.

[9] S.f. Bras. Ato de vaqueirar; [exercer] a profissão de vaqueiro. (AURÉLIO, 1986)

[10] Para o levantamento dos significados, utilizo Aurélio (1986).

[11] Nesse caso, por ainda não conhecer bem as terras e o gado, não gozava da confiança do barão, nem dos demais trabalhadores.

[12] Os significados dicionarizados dessas lexias, se considerados aqui, não contemplarão o sentido contextual.

Desde 15 de junho que ajunto gado passando no Curral *assignando i soltando* por falta de verde e água mais afastado tem pasto que sempre subio o capim. (C1)

Ferrar; v. Marcar com ferrete quente; pôr ferraduras em (boi, cavalo etc.)[13]

Dê suas provedencias mandando para omesmo Sr. Raymundo *ferall*a, apesar de estar no rio ambas. (C5)

Partilha; s.f. Repartição dos bens de uma herança; Divisão de lucros.[14]

sevêr que ainda tenho criancia para maior quantia me mandara(...) na ocasião da *partilha*, não confiandome somente nella. (C5)

As *partilhas* agora só quando haver nao? Simever obrigado comêr oresto das rezinhas que tenho, desejo que comprias para ficarem na fazenda. (C5)

Purgar; v. Tornar puro, purificar, limpar.

não avaliei *pugar* este anno um 20 bezerros por cazo da grande seca porem já assignei 40. (C1)

se Vossa Senhoria mandar *purgar* alguns boi mande um coveiro porque tem algum que os burros não purgam. (C1)

Designativos do gado

Biserro / bezerro; s.m. Vitelo, gado novo.

o Toro de costa está vivo já tirando um *bezerro*.(C1)

Cabesças /cabessas; s.m. Nesse contexto em específico, refere-se a forma de contagem dos gados.[15]

na noite de 8 também morreu um boi creio que ao tudo 18 cabesças (C1)

[13] Esse ato era necessário para identifica o proprietário do animal, através das iniciais. Carneiro (2005) registra um símbolo especial que os vaqueiros do barão utilizavam como marca de propriedade, além do uso das iniciais.

[14] Nesse caso em específico, a entrega aos vaqueiros de algumas "cabeças de gado", referentes a um pagamento especial.

[15] Nota-se um uso metonímico do substantivo "cabeça". A contagem do gado pelo vaqueiro é facilitada se este se concentrar apenas nas respectivas cabeças, já que a intensa movimentação do gado tornaria impossível uma contagem rápida e precisa sob outras circunstâncias.

Cabritos; s.m. Pequeno bode.

Pergunte as seo vaqueiro novo quantos *cabritos* engeitados recebeo que eu n'este recinto mais logo terei alguma couza adizér. (C4)

Novilho; s.m. Vitelo, gado novo, bezerro.

Este negócio que lhe afrequento e independente das 2 *novilhas* que lhe mandei oferecer aos dias passados.(C5)

Rebanho; s.m. O total de qualquer espécie que constitui gado para corte.

Por esta circonstancia saberá VossaExcelência que há retirada do seo *rebanho*. (C4)

Rez/ resis [rês]; s.m. Qualquer quadrúpede usado na alimentação humana, "cabeça de gado".

Porque de momento pode fugir uma *rez*, iapé não posso seguilla, por tanto tenho muita nessecedade do animal como já disse. (C5)

Enquanto ao Coronel Passo e verdade que pegou 4 *resis*, gado que por dereicto sagrado pertencia pertencerá aminha Mai.(C4)

Algumas das lexias aqui destacadas mostram que mesmo se apropriando de lexias com sentidos também aplicáveis a outros contextos os vaqueiros apresentaram suas peculiaridades de apropriação dos significados, motivadas por questões de ordem sócio-culturais, manifestando uma forte interação entre os fatores linguísticos e extralinguísticos.

Diante desta breve abordagem do vocabulário do vaqueiro, concordamos com Isquerdo (2001) quando defende que a análise do léxico regional está relacionada intimamente ao fato cultural e não somente à língua enquanto estrutura. Acreditamos que esta perspectiva de análise favorece uma melhor apropriação de conhecimentos referentes ao próprio homem em suas particularidades, vislumbradas em sua cultura, e exteriorizadas também através da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística***.** 2. ed. São Paulo: Matins Fontes, 2001 (Coleção leitura e crítica).

CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais. *Cartas brasileiras (1808-1904):* um estudo lingüístico-filológico. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005, 2 vol.

COSERIU, Eugenio. *Princípios de semántica estructural.* 2. ed. Vers. esp. Marcos Martinez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1986.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*: campanha de Canudos (1902). São Paulo, Brasiliense. 1985.

LEITE, Eliane Santos. *Um estudo da perda das preposições nas relativas em cartas pessoais*: análise linguística e edição de documentos do século XX. 2007. 39 f. Monografia (Especialização em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

MEDRADO, Joana. *Terra, laço e moirão:* relações de trabalho e cultura política na pecuária (Geremoabo, 1880-1900). Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2008.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

AS CONSTRUÇÕES DE DESLOCAMENTO À ESQUERDA NO PB: EVIDÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO PARA O DISCURSO

Mayara Nicolau de Paula (UFRJ)
may_depaula@hotmail.com

1. Introdução

No que diz respeito ao português brasileiro (doravante PB), muitos estudos já foram feitos no âmbito das chamadas construções de tópico marcado ou tópico sentencial, tendo sido precursor o trabalho de Pontes (1987). Tais estruturas são assim definidas: *"sintagma nominal ou preposicional externo à sentença, normalmente já ativado no contexto discursivo, sobre o qual se faz uma proposição por meio de um comentário"* (ORSINI, 2003). Estudando a língua em sua modalidade oral, no tocante a essas construções, é indispensável mencionar os trabalhos de Vasco (1999 e 2006), Orsini (2003) e Vasco e Orsini (2007). Os trabalhos acima mencionados tomam como ponto de partida para análise do PB, no que diz respeito às construções de tópico, a tipologia proposta por Li & Thompson (1976). A partir dela, verificam que o PB não é uma língua de proeminência de sujeito, mas uma língua mista, que mescla estruturas sujeito-predicado e tópico-comentário. Estes trabalhos distinguem quatro estratégias distintas de construções de tópico, a saber: anacoluto, topicalização, deslocamento à esquerda e tópico-sujeito.

Levando-se em consideração que uma mudança não ocorre isoladamente (cf. WEINREICH, LABOV e HERZOG, 1968), é necessário que tenhamos em mente que a implementação das construções de tópico no PB está encaixada em um conjunto de mudanças pelas quais passa o sistema, dentre elas o desaparecimento do clítico acusativo de terceira pessoa (cf. DECAT, 1989; DUARTE, 1989, CYRINO, 1996) e o preenchimento de sujeito (cf. DUARTE, 1996), fenômenos linguísticos associados à redução dos sistemas pronominal e verbal.

Os estudos aqui referidos mostram que não existem restrições no PB para o elemento que pode ocupar a posição de tópico, caracte-

rística que, em conjunto com outras, aproxima o PB das línguas orientadas para o discurso (cf. LI e THOMPSON, 1976). O objetivo do presente trabalho é encontrar evidências que corroborem as análises já existentes sobre o PB no que diz respeito a esse tipo de estrutura. A partir de um estudo das construções de tópico conhecidas como "deslocamento à esquerda" (DE) no PB oral, pretende-se refinar as informações que já temos sobre as estruturas de DE sujeito, focalizando a natureza do elemento deslocado e do elemento-cópia e mostrando que não se tratam de estruturas similares àquelas presentes nas outras línguas românicas.

Entende-se por DE sujeito as construções de tópico marcado em que o tópico é retomado no interior do comentário por um pronome lembrete ou outro elemento de igual valor, como se verifica nos exemplos a seguir:

(1) O americano$_i$ ele$_i$ foi colonizado pelos mórmons.

(2) Aquele meu filho que tá no Paraná$_i$, meu filho$_i$ gosta de pescar.

1.1. Aporte teórico-metodológico

Esse trabalho toma como base a metodologia do estudo da mudança proposta por Weinreich, Labov e Herzog (1968) e associa pressupostos da Sociolinguistica Variacionista à formalização da Teoria de Princípios e Parâmetros no que concerne ao Parâmetro do Sujeito Nulo. Da primeira vêm as noções de que toda mudança implica um período de variação, estando ela encaixada num conjunto de outras mudanças que ocorrem simultaneamente num sistema linguístico, e da segunda o próprio conceito de sujeito nulo (já que o PB mudou seu parâmetro de língua +pro-drop para -pro-drop) (cf. Duarte 2003).

Os resultados apresentados ao longo do artigo foram obtidos a partir de um estudo da mudança em tempo real, mais especificamente um estudo tipo painel (*panel study)* nos padrões propostos por Labov (1994). Tal estudo consiste na observação de um mesmo indivíduo em dois momentos diferentes no tempo.

O *corpus* utilizado é composto por duas amostras que integram o acervo do projeto PEUL – UFRJ (*Programa de Estudos so-*

bre o uso da Língua). Esse projeto fornece material para que sejam realizados estudos nos padrões apresentados por Labov (1994), tanto um estudo de painel quanto um estudo de tendência (*trendy study*). Para esse trabalho, cujo objetivo era confrontar indivíduos em dois intervalos de tempo, utilizamos 16 entrevistas que fazem parte da amostra Censo 80 e as outras 16 correspondentes que compõem a amostra Recontato. O intervalo de tempo entre as entrevistas foi de cerca de 19 anos. Essas amostras reúnem informantes de ambos os sexos, divididos em 4 faixas etárias (7-14; 15-25; 26-49; + de 50) e diferentes graus de escolaridade (5-8; 9-11; + de 11 anos de estudo). A amostra pretende representar a fala popular do estado do Rio de Janeiro, isto é, indivíduos que não possuem o terceiro grau completo.

1.2. Hipóteses

Duas hipóteses norteiam nossa análise:

> (i) Espera-se verificar um aumento no número de ocorrências de construções de DE sujeito na fala dos informantes nos anos 2000;
>
> (ii) No que concerne a presença de restrições para as construções de DE sujeito na modalidade oral popular do PB, espera-se encontrar pouca ou nenhuma restrição tanto em relação à natureza do elemento que ocupa a posição à esquerda da sentença (tópico) quanto à natureza do correferente no interior da sentença-comentário.

Essas hipóteses estão diretamente ligadas à mudança pela qual o PB passa em relação ao Parâmetro do Sujeito Nulo. Duarte (1995, 1996, 2003), a partir de análises de *corpora* diversos, encontra indícios do aumento do preenchimento da posição de sujeito no PB. O surgimento de estruturas de sujeitos deslocados à esquerda não é compatível com línguas de sujeito nulo. Tais construções são, inclusive, apresentadas por Duarte como evidências da mudança em direção ao preenchimento do sujeito. (DUARTE, 2003, p. 125)

2. Descrição dos resultados

2.1. Estudo de Painel

Para o estudo de painel, esbarramos com uma questão: as entrevistas dos anos 80 são mais longas que as dos anos 00. Apresenta-

se aqui uma primeira tentativa de resolver tal problema. Foi feito um cálculo que traz como resultado a taxa de ocorrência de DE sujeito por página de entrevista. A taxa é calculada da seguinte maneira: total de ocorrências por entrevista dividido pela quantidade de páginas da entrevista. Por se tratar de um estudo de painel, esse cálculo foi feito separadamente para cada informante nos anos 80 e 00.

As tabelas abaixo mostram a distribuição da taxa média de ocorrência por página de entrevista para cada indivíduo nos dois períodos confrontados. Na tabela 1, reúnem-se os indivíduos que mudaram seu grau de escolaridade no intervalo de tempo investigado e, na tabela 2, aqueles que permaneceram com o mesmo nível de escolaridade.

Informante	Anos 80	Anos 00
Eri 59	0,84	0,41
Adrl 57	0,57	0,54
Adr 63	1,6	1,1
Fat 23	0,55	0,27
San 39	1,23	1,44
Leo 38	0,40	0,35

Tabela 1: Taxa de ocorrência de construções de DE sujeito por página de entrevista por indivíduo

Informante	Anos 80	Anos 00
Jup 06	0,57	0,40
Lei 04	0,47	0,00
Dav 42	0,60	0,42
Jos 26	1,5	0,33
Eve 43	1,2	1,4
Mgl 48	1,0	1,06
Jan 03	1,25	0,38
Nad 36	0,86	0,52
Joss 35	0,71	0,66
Ago 33	0,44	0,56

Tabela 2: taxa de ocorrência de construções de DE sujeito por página de entrevista por indivíduo

Observamos que ter ou não mudado de escolaridade não interfere no comportamento dos informantes em relação à frequência de estruturas de DE sujeito. Não encontramos um aumento no número de ocorrências por páginas, comparando-se os dois períodos, na maioria dos informantes. Apenas quatro deles tiveram aumento na

frequência das estruturas em questão (San; Eve; Mgl e Ago). Cinco informantes apresentam um comportamento estável (Adrl; Jup; Leo; Dav; Joss) e os outros 7 mostram uma queda na taxa de ocorrências (Eri; Adr; Fat; Lei; Jos; Jan. Nad).

Esses resultados não confirmam nossa hipótese inicial, e nem o que observamos na fala cotidiana, já que o uso de estruturas de DE sujeito tem se mostrado muito freqüente. Isso pode ter acontecido pelo fato de ainda não termos chegado a uma fórmula adequada para equilibrar a diferença no tamanho das entrevistas, ou porque o intervalo de tempo entre as amostras não é suficiente para a observação de uma mudança sintática na língua dos informantes.

Passemos à análise de alguns grupos de fatores estruturais, que indicam que existe uma mudança em curso no sistema.

2.2. Análise de fatores estruturais

A tabela 3 apresenta a distribuição percentual das categorias gramaticais que aparecem na posição de tópico nos dois períodos estudados.

Amostra	Anos 80		Anos 00	
Estrutura do tópico	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%
SN simples	71	31	74	49
SN complexo	9	3	22	14
Pronome nominativo	141	62	51	33
Pronome demonstrativo	5	2	2	1
Total	226	100	151	100

Tabela 3 – Distribuição percentual do grupo de fator *estrutura do tópico* por período de tempo

São apresentados exemplos para cada tipo de estrutura descrita na tabela acima:

(3) A quadra do meu colégio$_i$, *ela*$_i$ já estava para sair há mais de dez anos.

(4) *Meu irmão que que é casado*$_i$, também, *ele* $_i$ é legal

(5) *Você*$_i$ antes- *tu*$_i$ tem que prestar um exame.

(6) *Esse*$_i$, na primeira, *ele*$_i$ morreu

Ao reunirmos de um lado as ocorrências de SN e de outro as de pronome, constatou-se que a nova distribuição percentual foi: 35% de SN contra 65% de pronome nos anos 80 e 65% de SN contra 35% de pronome na amostra do recontato. Além de os resultados confirmarem a possibilidade de qualquer elemento poder ocupar a posição de tópico no PB oral, tivemos uma inversão no comportamento do grupo nos dois períodos estudados: verifica-se em 00 um aumento do tópico como um SN – de 35% para 65%. Esse crescimento é relevante para se encontrar evidências a favor de PB ser língua orientada para o discurso, diferentemente de outras línguas românicas, já que licencia um grande número de elementos ocupando a posição de tópico.

A tabela 4 objetiva descrever a constituição interna de um tópico preenchido por um SN. Dentre os SNs encontrados, foram encontrados casos em que o SN é constituído apenas por núcleo (nome), casos em que o núcleo apresenta sua margem esquerda preenchida por determinante ou quantificador e casos em que o núcleo apresenta elementos à esquerda e à direita (modificador ou complemento). (cf. MIRA MATEUS, 2003) O primeiro conjunto foi amalgamado ao segundo, como mostram os exemplos (7) e (8):

(7) *Robalo*$_i$*, robalo*$_i$ aqui é comum

(8) *Um bicheiro*$_i$*, ele*$_i$ trabalhava na rua lá, escrevia jogo de bicho

Ocorrências com elementos à esquerda e à direita estão exemplificadas em (9) e (10):

(9) *A Ângela de matemática*$_i$*, ela*$_i$ é muito ruim

(10) *A jaguatirica adulta*$_i$*, ela*$_i$ é pequena

Amostra	Anos 80		Anos 00	
Constituição interna	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%
Det ou Quant + nome	57	71	68	68
Det ou Quant + nome + Modificador ou complemento	23	29	32	32
Total	80	100	100	100

Tabela 4- Distribuição percentual do grupo de fator *constituição interna do tópico* por período de tempo

A tabela 4 bem como os exemplos confirmam a nossa hipótese de encontrar poucas ou nenhuma restrição no que diz respeito à natureza do elemento que ocupa a posição de tópico, podendo ter inclusive caráter indefinido / genérico como o exemplo em (7). Verifica-se nos dois períodos confrontados uma preferência por SN em que seja preenchida à margem à esquerda tanto que os casos sem determinantes ou quantificadores foram muito raros.

Outro grupo que merece destaque na análise é aquele que trata da estrutura do elemento que faz a retomada. Nesse grupo podemos encontrar tanto um SN quanto um pronome na posição de co-referente. De acordo com os resultados mostrados na tabela 5 abaixo, o PB prefere fazer a retomada através de um pronome, porém isso não quer dizer que retomadas por SN não sejam legitimadas.

Amostra	Anos 80		Anos 00	
Estrutura do correferente	Nº de ocorrências	%	Nº de ocorrências	%
Pronome	203	89	136	90
SN	23	10	15	9
Total	226	100	151	100

Tabela5: Distribuição percentual do grupo de fator *estrutura do correferente* por período de tempo

Em (11), o tópico é retomado por pronome, enquanto em (12) observa-se a presença de um SN.

(11) *A gente*$_i$ lá de baixo *a gente*$_i$ não enxerga nem onde a gente mora.

(12) *O preso*$_i$, *o vagabundo*$_i$ tem coração na sola do pé.

Nesta análise preliminar, controlamos também a presença de material interveniente entre o tópico e o comentário. Para esse grupo, o elemento mais recorrente tanto nos anos 80 quanto em 00 são as chamadas expressões adverbiais, como mostra o exemplo (13):

(13) *Você*$_i$, antigamente, *você*$_i$ ficava aí esperando vinte anos esperando se inscrevê

Dentre as outras possibilidades de material interveniente estão orações, hesitações e marcadores discursivos como em:

(14) *A gente*$_i$, quando a professora sai para ir em alguma- na sala de alguma pessoa, *a gente*$_i$ faz muita arte

(15) *Ela*$_i$ um... *ela*$_i$ trabalha na Tijuca, na Mesbla

(16) *Essa matéria que eu fazia de sétimo período*$_i$, né? *ela*$_i$ tinha muita gente fazendo

A frequência desses três tipos de elementos aumentou de um período para outro. Nos anos 80, tivemos 16% de orações intervenientes que passaram para 23% em 00. As hesitações subiram de 16% para 18% e o uso de marcadores passou de 6% para 10%. Os números gerais são: das 226 estruturas encontradas nos anos 80, 101 delas têm material interveniente, enquanto que, nos anos 00, do total de 151 ocorrências de DE sujeito, 77 são com material interveniente.

A recursividade tópica também foi um grupo que fez parte da análise. O PB legitima construções de DE com mais de um tópico, como a apresentada no exemplo abaixo:

(17) *Essa menina*$_i$ quando recebe, *essa que trabalha no meu departamento*$_i$, *ela*$_i$ recebe já só o de vida

Casos como este não são muito frequentes. A preferência é pelo tópico único nos moldes de todos os exemplos apresentados anteriormente. Nos anos 80, dos 226 dados, apenas 7 foram de tópico em série (muitos com a repetição do mesmo tópico, como se vê em (17).

Em 00 dos 151, casos estudados, 2 foram de tópicos recursivos. Apesar de os números serem baixos, não podemos desconsiderar essa possibilidade no sistema do PB.

Outra possibilidade confirmada é a de estruturas de tópico veicularem informação nova, ou seja, o tópico carrega um referente ainda não introduzido no discurso. As ocorrências de tópico veiculando informação nova são poucas, porém existem.

(18) As *normalista*$_i$, *elas*$_i$ promovem teatrinho pra ajudar no final do ano na formatura

(19) *Uma empresa tipo a... sei lá, Texaco*$_i$, né? aí *ela*$_i$ manda a folha de pagamento

Essas duas ocorrências mostram DE trazendo informação nova no discurso do informante (o referente é dito pela primeira vez). Nenhuma referencia tinha sido feita a esses dois SN's até o momento, sendo assim o destinatário desconhecia as informações.

Fatores como a definitude do tópico e contrastividade também fizeram parte da análise. A definitude foi definida com base em Orsini (2003). Desta forma, são marcas morfológicas de sintagmas definidos os artigos definidos; os pronomes demonstrativos, possessivos e pessoais; os nomes próprios, os quantificadores universais (todo, cada, qualquer) e os plurais com numeral As marcas de indefinitude são: os artigos indefinidos; os quantificadores existenciais (demais pronomes indefinidos); os plurais sem artigo e a ausência de marca (ORSINI, 2003, p. 78).

(20) *A Gláucia*$_i$, *ela*$_i$ mora aqui na vila mesmo

(21) *Um bicheiro*$_i$, *ele*$_i$ trabalhava na rua lá, escrevia jogo de bicho

Em relação à contrastividade, Pontes (1987) afirma que construções de tópico do tipo topicalização tendem a carregar informação contrastiva, enquanto as construções tipo DE veiculam com mais freqüência informações não contrastivas. Encontramos em nosso *corpus* alguns poucos casos de DE sujeito trazendo informação contrastiva. Nos anos 80, 6 casos em 226 e, em 00, 10 casos em 151. Seguem os exemplos:

(22) *Chico Buarque cantando*$_i$, *ele*$_i$ é horrível

(23) Agora *o português*$_i$, o por..., *a língua portuguesa*$_i$ sim, você já entende um pouquinho

3. Considerações finais

Os grupos mais relevantes quando tratamos do mapeamento da estrutura do tópico e do seu correferente foram detalhados, já que são eles que têm relação direta com um de nossos objetivos inicias de observar o que pode ocupar a posição de tópico no PB e como a retomada pode ser feita. Como já foi dito anteriormente, apesar de uma preferência por retomadas tipo pronome, temos nos dois períodos de tempo a presença de SN cumprindo essa função. O mesmo vale para a posição à esquerda da sentença, o elemento que figura ali, muda dos anos 80 pra cá, passa de mais ocorrências de pronome para mais ocorrências de SN, o que nos mostra a baixa restrição imposta por nosso sistema.

A não confirmação da primeira hipótese (aumento das ocorrências) pode se justificar pelo fato de um período de 19 anos de intervalo entre as amostras não ser suficiente para a observação de uma mudança sintática no sistema. No que tange ao comportamento dos indivíduos, notamos em alguns certa estabilidade e em outros uma queda no uso de estruturas de DE, e apenas 4 em 16 mostraram aumento. Uma hipótese a ser levantada diante desse quadro é a de que a Gramática nuclear do indivíduo não sofre grandes alterações ao longo de sua vida depois de encerrado o período aquisitivo, conforme afirma a Teoria gerativa.

Os resultados, ainda bastante preliminares, nos permitem confirmar a hipótese, já trabalhada anteriormente por outros autores (Duarte, Orsini e Vasco, por exemplo), de que o PB é uma língua que caminha em direção às línguas orientadas para o discurso, tendo em vista um conjunto de mudanças morfossintáticas por que passa o sistema, dentre elas o preenchimento de sujeito e o apagamento de objeto.

O comportamento das estruturas encontradas é diferente do francês, por exemplo, que oferece mais restrições. Nessa língua, o elemento deslocado é sempre definido; a primeira pessoa é a mais frequente (*Moi, je pense que..*) só os SNs com o traço [+animado] são retomados por um pronome pessoal (*Marie elle..*) e SNs com o traço [-animado] são retomados pelo demonstrativo (*La salade, ça...*). Concluímos, portanto que a ocorrência mais livre de DE sujeito no PB não tem relação apenas com o Parâmetro do Sujeito nulo, mas também com uma orientação da língua para o discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, Maria Eugenia Lamoglia. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I. & KATO, M. (Orgs.). *Português brasileiro – uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1996, p. 107-128.

_____. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: PAIVA, M. C. A. & DUARTE, M. E. L. *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2003.

LABOV, W. *Principles of linguistic change*, vol.1: internal factors. Cambridge: Blackwell, 1994.

LI, Charles N. e THOMPSON, Sandra A. Subject and topic: a new typology of language. In: LI, Charles N. (ed.). *Subject and topic*. New York: Academic Press Inc, 1976.

ORSINI, Mônica Tavares. *As construções de tópico no português do Brasil: uma análise sintático-discursiva e prosódica*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

_____; VASCO, Sérgio Leitão. Português do Brasil: língua de tópico e de sujeito. In: *Diadorim* – Revista de estudos linguísticos e literários. N. 2. Rio de Janeiro: UFRJ. Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2007.

PONTES, Eunice. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

WEINREICH, U.; LABOV, W. & HERZOG, M. Empirical foundations for theory of linguistic change. In: *Directions for historical Linguistics*. W. Lehmann & Y. Malkiel (Eds.). Austin: University of Texas Press, 1968, p. 97-195.

AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E A ORGANIZAÇÃO TÓPICA EM ENTREVISTAS IMPRESSAS

Maria da Penha Pereira Lins (UFES)
penhalins@terra.com.br
Natalia Muniz Marchezi (UFES)
natalia_marchezi@hotmail.com

1. Introdução

A linguística textual, definida como a ciência que estuda a estrutura e o funcionamento dos textos, desenvolveu-se na Europa (Alemanha) na década de 60. Através dela questões, até então inexplicáveis por meio de gramáticas de enunciado, passaram a ser esclarecidas, já que a linguística textual tem como objeto de estudo o texto. Não o texto como uma soma de enunciados, e sim como uma construção em que a produção e compreensão provêm da competência textual específica de cada falante.

Na sua fase inicial, a linguística de texto teve por preocupação básica o estudo das relações interfrásticas que são parte do sistema gramatical da língua. Desse modo, explicava-se a pronominalização, a ordem das palavras, as escolhas lexicais, a seleção do artigo, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados, enfim, estudava-se o texto a partir de uma abordagem morfossintática.

Posteriormente, a linguística textual começou a sofrer influência dos estudos semânticos e fenômenos, como as relações semânticas entre enunciados e as pressuposições, que passaram a ser observados.

Não tardou, porém, para que os linguistas de texto sentissem a necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica, visto que o texto é "a unidade básica de comunicação/interação humana" (KOCH, 2006, p. 13). Como na pragmática os enunciados são estudados a partir da relação entre contexto e falante, haja vista que uma mesma frase pode apresentar sentidos completamente diferentes de acordo com a mudança de contexto, pois são os falantes que comunicam e não apenas as mensagens por si só, adotou-se essa perspectiva co-

mo ponto de partida para o estudo do texto considerando o seu contexto comunicativo-situacional.

Com isso, segundo Koch (2006)

> A pesquisa em Linguística Textual ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. Passam a interessar os textos em funções. (p. 14)

Isto é, as construções textuais são concebidas, não mais como produtos acabados, mas considerando os elementos constitutivos e as intenções comunicativas e sociais do falante.

Depois da abordagem pragmática, a cognição e a teoria sociointeracional, também influenciaram os estudos de texto. Em consequência disso, aspectos como a dêixis textual, a intertextualidade, os gêneros e o tópico discursivo passaram a fazer parte dos estudos da linguagem e serem explicados, também, pela linguística textual.

Associando a teoria pragmática da polidez, elaborada por Brown e Levinson, em 1987, a partir da noção de imagem pública de Goffman (1980) à noção de tópico discursivo, de Koch (2002) e Lins (2008), são analisados, neste artigo, fragmentos de uma entrevista, publicada no jornal A Gazeta, da cidade de Vitória, em que é entrevistado o prefeito da cidade, João Coser. Neles é observado o jogo de interação entre entrevistador e entrevistado, os momentos em que um ameaça a face do outro e as estratégias de polidez de que fazem uso para preservar sua imagem, verificando se tais estratégias influenciam a organização tópica do gênero em questão.

2. A noção de face

Goffman (1985) foi um grande estudioso da interação social e, em seus estudos fazia sempre comparações com o ambiente teatral. Segundo ele, todos os indivíduos são atores, que atuam para viver em sociedade. Dessa maneira, em todo e qualquer encontro social, cada pessoa tem um comportamento específico para aquela situação e tende a por em ação sua linha de conduta. Essa linha de conduta caracteriza-se por atos pelos quais o falante expressa sua visão da situação. "É através dessa visão que nos percebemos e somos percebidos, e é esse modo de percepção que levamos em consideração ao

interagirmos com os outros em um contexto dinâmico" (TAVARES, 2007, p. 28). Em cada contexto, os participantes representam seus papéis e estão, constantemente, envolvidos no processo de construção de suas imagens (faces).

Goffman (1980) afirma que todo indivíduo possui uma face, que é definida por ele como "o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico." (p. 77). Sendo assim, para manter as relações sociais entre os interlocutores é importante ser amigável, cortês, discreto, solidário, educado, já que todos os indivíduos, em qualquer situação comunicativa, tem a necessidade de manter o valor positivo de sua face.

Vale ressaltar que a face não se restringe ao interior ou à superfície do corpo de uma pessoa, mas é algo que se localiza nos eventos que acontecem em um encontro e é manifestada somente quando estes eventos são interpretados. Desse modo, é impossível ter total controle da própria face, já que não se consegue controlar a interpretação que o outro fará do que é dito. Pode-se afirmar, portanto, que a face é algo que está fora do controle do indivíduo, pois ela é, efetivamente, construída no outro.

3. A noção de face de Brown e Levinson

A partir do conceito de face de Goffman (1980), Brown e Levinson (1987) propõem uma dualidade para a noção de face, diferenciando face positiva e face negativa. A *face positiva* está relacionada à necessidade de aceitação do indivíduo, o desejo de ser aprovado, aceito, apreciado pelos parceiros da atividade comunicativa. Já a *face negativa* diz respeito ao desejo de autoafirmação, de não sofrer imposições e de ter liberdade de ação, estando assim relacionada à reserva de território pessoal e à necessidade de ser independente.

Desse modo, os indivíduos não possuem somente uma face. Esta poderá constituir-se como positiva ou negativa e o que irá estabelecer essa diferença é o desejo do indivíduo de ser aceito, alcançar uma meta planejada, ou ainda, obter um prestígio social. Podemos afirmar, então, que a elaboração da face em positiva ou negativa acontece com um objetivo específico do indivíduo, que almeja ser a-

gradável aos outros, ser aceito ou que almeja agir livremente, ser independente e não sofrer imposições.

A face positiva é elaborada quando a interação ocorre com indivíduos pelos quais se quer bem e se dedica respeito e, ainda, para aqueles que, mesmo sem serem participantes do convívio direto, merecem atenção em decorrência dos objetivos que se objetiva realizar. A sociedade exige constantemente a apresentação de uma face positiva, já que existe uma valorização da imagem cada vez maior e o constante desejo de construção de boas relações. Os indivíduos estão se expondo cada vez mais e a manutenção de suas faces deve se dá por meio da constituição de uma face positiva no momento da interação social, visto que a apresentação de uma face negativa comprometeria o bom desempenho da interação.

A face negativa, ao contrário da positiva é a face que o individuo não quer expor, para que sua imagem não seja distorcida. Essa face representa a revelação da intimidade do indivíduo despreocupado com a representação de um papel. Isso, geralmente, acontece em ambientes familiares, no qual existe um conhecimento partilhado e as relações acontecem mais naturalmente. Porém, existem casos em que a exposição da face negativa acontece em ambientes menos íntimos, o que prejudica a interação, já que para consolidar e manter a harmonia da interação é preciso evitar esse tipo de face.

Diante disso, percebe-se que a regra do bom convívio social é revelar a face positiva e ocultar a face negativa. Porém, isso nem sempre ocorre, e quando a face negativa aparece, em geral, é porque o individuo se sentiu ameaçado de alguma forma. Nessa perspectiva, o aparecimento da face negativa pode ser uma estratégia de atenuar uma ameaça à face.

Em resumo, para Brown e Levinson (1987), face é algo em que há investimento emocional e que pode ser perdida, mantida ou intensificada e tem que ser constantemente cuidada numa interação. Desse modo, sempre há uma construção que exige medidas para a manutenção, preservação e salvação da face que foi construída.

4. A teoria da polidez

É sabido que o ser humano é um ser que vive em grupo e que quando rompe, por alguma razão, as relações com os outros membros do grupo, pode ficar mal visto pela comunidade em que vive. Fato que pode atrapalhar sua relação com os outros indivíduos. É por isso, que nas interações linguísticas, a maneira como se dá a relação entre os interlocutores é mais importante do que a informação estrita dos fatos. Para fundamentar essa ideia, tem-se, baseada nos estudos de Goffman (1980), acerca da noção de face, a teoria da polidez, elaborada em 1987, por Brown e Levinson.

É muito comum tratar cortesia como sinônimo de polidez. Ser polido, geralmente, é o mesmo que ser cortês. Porém, na pragmática linguística, a cortesia ou polidez, diz respeito, não àquela "cortesia" no sentido cotidiano, mas na eficácia das relações interpessoais através da linguagem. Diante disso, polidez pode ser definida como o esforço empreendido para mostrar preocupação com a face do outro. Estando assim, relacionada com a distância e a proximidade, que, por sua vez, estão intimamente vinculadas ao poder e à solidariedade. Em resumo, ser polido significa respeitar o outro, estando sempre atento a todos esses fatores (distância, proximidade, grau de amizade, poder) que antecedem o ato comunicativo (o que de fato vamos comunicar) e que influenciam não só o que é dito pelo falante, mas também em como ele interpreta e é interpretado. Ou seja, muito mais do que se diz é comunicado.

Para Brown e Levinson (1987), a polidez é um dos elementos essenciais da vida social humana e, portanto, uma condição necessária para uma cooperação linguística eficaz. Desse modo, é sem dúvida, instrumento de construção, manutenção e preservação de face.

5. A preservação e ameaça às faces

Por ser uma atividade puramente interacional, uma conversa exige a relação dentre, no mínimo, duas pessoas. Goffman (1980), que se dedicou aos estudos interacionais, afirma que, além de construir e manter sua face (*orientação defensiva*), todo indivíduo deve respeitar e não ameaçar a face do outro (*orientação protetora*). E, de acordo com Tavares (2007, p. 29),

> Poder e prestígio são fatores determinantes nesses casos, pois normalmente tem-se maior consideração por aqueles que são mais poderosos, e, marcando a bilateralidade do processo, o mais poderoso pode ser também o mais ameaçador.

É importante salientar que existirão práticas exclusivamente protetoras e práticas exclusivamente defensivas, ainda que, em geral, as duas tendam a coexistir, pois ao tentar salvar a face do outro é preciso estar atento para não perder a própria face e vice-versa.

Goffman (1980), em seus estudos, distinguiu dois tipos básicos de elaboração de face: o processo de *evitação*, que consiste em evitar situações ameaçadoras e o processo *corretivo*, que consiste em corrigir tais situações. No primeiro processo, os participantes evitam tópicos que ameacem suas faces ou as dos outros participantes e podem até mudar de assunto caso percebam o conflito gerado. No processo corretivo, a ameaça acontece e os participantes, para mitigá-la, realizam quatro movimentos clássicos: o *desafio*, em que os outros participantes chamam a atenção do falante para a conduta desviada; a *oferenda*, através da qual se dá ao falante a chance de corrigir a ofensa e restabelecer o equilíbrio da interação. Em seguida, há a *aceitação*, na qual as pessoas aceitam a oferta de correção e, por fim, existe o *agradecimento* àqueles que lhe perdoaram.

Além das práticas defensivas e protetoras, também é necessário que os participantes de uma interação tenham tato, o que contribui na manutenção do processo interacional. O falante deve ser sensível às insinuações e estar disposto a aceitá-las, objetivando salvar e manter o equilíbrio da conversação.

É claro que os participantes, nem sempre fazem uso desses atributos, o que, evidentemente, prejudica a interação e contribui para que aconteçam novos atos que ameacem a sua face e a dos outros participantes. Marcuschi (1989, *apud* TAVARES, 2007, p. 284) apresenta um resumo de atos que ameaçam as faces:

> 1. *atos que ameaçam a face positiva do ouvinte*: desaprovação, insultos, acusações;
>
> 2. *atos que ameaçam a face negativa do ouvinte***:** pedidos, ordens, elogios;
>
> 3. *atos que ameaçam a face positiva do falante***:** auto-humilhação, autoconfissões;

4. *atos que ameaçam a face negativa do falante***:** agradecimentos, escusas, aceitação de ofertas.

Para Brown e Levinson (1987), em um contexto interacional de mútua vulnerabilidade, qualquer participante tentará evitar esses atos de ameaça ou contornar a situação, através de estratégias de negociação da imagem, minimizando suas ameaças, caso as tenha cometido e salvando suas faces, caso tenha sofrido algum tipo de ameaça.

Segundo eles, o individuo pode cometer ou não uma ameaça. Quando o ato ameaçador acontece, este pode ocorrer de duas maneiras distintas: aberta ou fechada. No ato aberto, o individuo tem a intenção de cometer a ameaça, que pode acontecer com atenuantes ou sem atenuantes. Um ato sem atenuantes é uma ameaça da forma mais direta, clara e concisa possível. Nesse tipo de ato o falante não teme a reação do ouvinte.

Já um ato com atenuantes é aquele em que o falante demonstra que a ameaça não tem a intenção de prejudicar o ouvinte. O falante pode demonstrar isso através da *polidez positiva* ou da *polidez negativa.*

Nas estratégias de polidez positiva, o falante demonstra respeito e admiração pelo ouvinte. Já nas estratégias de polidez negativa, o falante evita ultrapassar os limites e respeita o território do ouvinte. De acordo com Tavares (2007) as estratégias de polidez negativa "são o coração do comportamento respeitoso de um indivíduo, assim como as estratégias de polidez positiva são o coração do comportamento familiar e brincalhão." (p. 36)

As estratégias fechadas ou *polidez indireta*, o falante quer realizar uma ameaça, mas deseja não se comprometer. Para isso, realiza um ato comunicativo de forma que não seja possível atribuir uma clara intenção para o ato. O falante age de forma indireta e deixa que o ouvinte interprete à sua maneira.

Vale ressaltar que a escolha de apenas uma dentre as cinco estratégias disponíveis não é feita de maneira aleatória. Segundo Tavares (2007, p. 38) "existem dois fatores básicos que influenciam a escolha de determinada estratégia de polidez: as vantagens que cada

estratégia oferece e as circunstâncias sociais nas quais as estratégias são escolhidas."

É importante frisar que a vontade de cometer um ato ameaçador é inversamente proporcional ao risco de se perder a imagem. Quanto maior o risco de perda da imagem, menor a vontade de se cometer um ato ameaçador.

6. A noção de tópico discursivo

Teoricamente, tópico pode ser representado como uma estrutura organizada que opera tanto no interior quanto fora das fronteiras das sentenças. E não é definido e identificado como uma unidade a priori, mas como resultado de marcação de fronteiras. A categoria de tópico é tomada no sentido geral de "ser acerca de" (aboutness) e se manifesta mediante enunciados formulados pelos interlocutores, a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem.

Dentro dessas suposições sobre manifestações verbais, e conforme Koch et al (1992), são duas as propriedades definidoras da categoria tópico: a de centração e a de organicidade. A propriedade da centração abrange três traços: concernência, relevância e pontualização. A de organização compreende as relações de interdependência estabelecidas simultaneamente nos planos hierárquico e sequencial, englobando dependências de superordenação e subordenação entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência do assunto e pelas articulações intertópicas relativas a adjacências ou interposições na linha discursiva. Isso significa que um mesmo tópico discursivo pode ser mantido em fragmentos de uma conversação, mesmo que haja mudanças nos tópicos dos enunciados sentenciais; o que vai importar é a ligação com a mesma estrutura de relevância tópica.

Não é sempre que o início e o fim de um subtópico são assinalados explicitamente. Às vezes, só se podem detectar as mudanças a partir da identificação de nova centração, que, muitas vezes, é percebida por uma substituição do conjunto de referentes. Para Brown e Yule (1983), a extensão de um tópico está relacionada à manutenção do tema e da relevância. Mentis (1988) afirma que a mudança se dá

quando o tópico sob discussão termina e o conteúdo da sequência seguinte não se deriva da sequência tópica imediatamente precedente, o que chamado de "movimento de fronteiras tópicas".

A mudança de tópico é marcada por mecanismos linguísticos ou aleatoriamente, sem o uso de enunciado sinalizador, de modo incoerente, sem o estabelecimento de fronteira tópica. Para Maynard (1980, p. 271) a substituição de tópico é vista sob outra perspectiva: a mudança envolve um movimento de um aspecto de um tópico para outro, com vistas a gerar um conjunto diferente de referentes.

Numa conversação espontânea a coerência se mostra na medida em que a relação semântica entre enunciados fica evidenciada, conferindo continuidade tópica. Entretanto, podem ocorrer rupturas no desenrolar da conversação, o que não significa que haja incoerência, porque, numa visão global, essas rupturas podem ser vistas como descontinuidades.

No caso de entrevistas, a descontinuidade tópica pode ocorrer quando o locutor tem a intenção de preservar a face. Assim, mudando de tópico, pode levar a conversação para um "caminho" que o livre de constrangimentos sociais.

7. O gênero entrevista

Os gêneros textuais estão presentes assiduamente na vida em sociedade, já que toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero. Ainda assim, existe certa confusão na hora de conceituá-los. O termo gênero textual refere-se aos textos materializados encontrados em nosso cotidiano, apresentam características sociocomunicativas definidas por seu estilo, função, conteúdo, canal e composição. Segundo Marcuschi (2008, p. 155) "os gêneros são formas textuais escritas ou orais, bastante estáveis, histórica e socialmente situadas".

Marcuschi (2008) aborda, também, a questão do domínio discursivo, que constituem práticas discursivas dentro das quais é possível a identificação de um conjunto de gêneros que às vezes lhes são próprios como práticas comunicativas institucionalizadas. Para exemplificar, Marcuschi (2008) cita discurso jurídico, discurso jorna-

lístico e discurso religioso. Cada uma dessas atividades, não abrange gêneros em particular, mas origina vários deles.

O gênero do discurso não pode ser tratado independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Ele deve ser concebido como forma cultural e cognitiva de ação social. Os gêneros têm que ser vistos como entidades dinâmicas. Uma construção textual classificada em determinado gênero pode apresentar uma grande variedade de domínios discursivos.

Partindo desse conceito pode-se considerar a entrevista como um gênero que pode ser realizado através de diversos domínios discursivos. Assim, temos a entrevista jornalística, a entrevista científica, que tem em comum uma forma característica, que se apresenta numa estrutura marcada por perguntas e respostas.

Dessa forma, pode-se afirmar que o modelo da entrevista é composto por, pelo menos, dois indivíduos, cada um com um papel específico: o entrevistador, que é responsável pelas perguntas e o entrevistado, que é responsável pelas respostas. Sendo assim, a entrevista representa, sem dúvida, uma atividade conversacional, constituindo, assim, numa interação.

Como em toda interação há o desejo de construir perante os outros uma imagem favorável de si próprio, as entrevistas constituem-se em um espaço de confronto, já que é impossível controlar a imagem que um participante faz do outro. Essa impossibilidade acarreta uma desconfiança, que faz com que os participantes se sintam ameaçados uns pelos outros. É esse sentimento de ameaça que caracteriza os conflitos que podem ocorrer entre entrevistador e entrevistado. Em alguns casos, o objetivo do entrevistador é exatamente o de "desmascarar" o entrevistado. Desse modo, as ameaças às faces são intencionais.

De acordo com Fávero e Andrade "entrevistador e entrevistado tem a tarefa de informar e convencer o público. Desempenham, portanto, um duplo papel na interação: são cúmplices, no que diz respeito à comunicação, e oponentes, quanto à conquista desse mesmo público." Dessa forma, as entrevistas tendem ora para o contrato ora para a polêmica.

> Em quaisquer tipos de entrevista, contratual ou polêmica, entrevistador e entrevistado buscam somente interagir com o destinatário desse jogo interacional que é a audiência, por isso os laços que os envolve são considerados frouxos, sejam eles cúmplices ou oponentes. (FÁVERO e ANDRADE, 2006, p. 157)

A entrevista jornalística configura-se em um espaço ambíguo, onde existe a cumplicidade e a polêmica. Espaço em que as face dos participantes são expostas e ameaçadas, já que o entrevistador-jornalista tem sua face sempre exposta e se não confrontar o entrevistado, terá sua imagem ameaçada como jornalista. Em contrapartida, se realizar a ameaça também se expõe à reação por parte do entrevistado. Assim, a entrevista constitui-se, sem dúvida, em um excelente objeto de análise.

8. Praticando a teoria

Para pôr em prática a teoria, este artigo analisará trechos de uma entrevista realizada com o prefeito de Vitória, João Coser, intitulada "O metrô vai chegar antes do gargalo e do caos total no trânsito", publicada no dia 23 de setembro de 2008, no caderno de política do jornal A Gazeta, que circula em todo o Estado do Espírito Santo.

João Coser, na época, era candidato à reeleição. Sua primeira campanha foi baseada na promessa de construção de um metrô de superfície, como não cumpriu essa promessa no primeiro mandato, renovou-a para a campanha de reeleição, prometendo construir o metrô no segundo mandato. A entrevista, basicamente, gira em torno dessa promessa. Mas, também, refere-se a outros tópicos, como erros em obras recentes, falta de segurança, iluminação, enfim, possíveis falhas administrativas. Desse modo, a entrevista tem um caráter polêmico, pois os entrevistadores têm a intenção de questionar o prefeito acerca dessas falhas, o que contribui para a realização de ameaças à face e de estratégias de salvamento.

Nos fragmentos, portanto, serão analisados à luz da noção de face, de Goffman (1980) e da Teoria da Polidez, de Brown e Levinson (1987) como se dá a interação entre entrevistador e entrevistado, verificando como acontecem os atos de ameaça às faces positiva e negativa na relação entrevistador-estrevistado e quais estratégias de polidez eles utilizam para salvar e preservar as suas faces.

Fragmento 1:

> **EDUARDO CALIMAN – Gostaria de falar sobre a segurança pública, que é um papel do Estado, mas envolve também as prefeituras. O senhor caminharia com tranquilidade, à noite, com sua filha, numa das áreas mais bonitas de Vitória, que vai da Praça dos Namorados até o shopping?**
>
> PREFEITO: Caminho naturalmente, porque eu corro, ando de bicicleta com meus filhos e circulo não só na Praia de Camburi, como na região de Jardim da Penha até a Praça do Papa. [...] A segurança é, com certeza, um dos grandes desafios de Vitória. [...] A nossa ideia é melhorar a segurança da cidade, com políticas sociais. [...] Esse é um desafio da humanidade, do Brasil. Mas eu circulo bem em Vitória, com tranquilidade.

Nesta pergunta o entrevistador, utiliza a questão da segurança para perguntar ao prefeito se ele caminharia com sua filha na área em questão, que, na pergunta, fica implícito tratar-se de um trecho inseguro. Desse modo, o entrevistador ameaça a face negativa do prefeito, pois ele elabora uma pergunta de cunho pessoal.

O prefeito tenta atenuar a ameaça, dizendo que caminha naturalmente e, logo em seguida, utiliza estratégias de polidez positiva, evitando discordar do entrevistador ao assumir que a segurança é um dos grandes desafios de Vitória e que precisa ser melhorada. No final da resposta ele atenua novamente a ameaça, reafirmando que caminha com tranquilidade em Vitória.

O prefeito responde rapidamente e inicia, a seguir, uma abordagem geral sobre o tópico "violência no mundo". Assim, leva o interlocutor a se distanciar do tópico em foco e "caminhar" com ele pelo percurso de uma digressão, afastando, então, o perigo da quebra de face.

Fragmento 2:

> **ANDRÉIA LOPES – Gostaria de saber a opinião do senhor em relação às obras da Praia de Camburi e da Praça do Papa, que em alguns lugares apresentam rachaduras. Isso seria uma falha na administração?**
>
> PREFEITO - Temos dezenas de obras que estão sendo tocadas na cidade. Essas duas são as obras em vigor. No caso da Praia de Camburi e da Praça do Papa, todas as obras que nós contratamos por licitação, temos garantia da obra durante cinco anos. Tudo que você vir de problema na

> Praia de Camburi [...] eles vão corrigir porque faz parte da garantia. [...]

A pergunta de Andréia Lopes acima é um ato de ameaça a face positiva do entrevistado, João Coser, uma vez que a entrevistadora mantém sua face positiva, utilizando estratégias de polidez ("Gostaria de..", "Isso seria...") para questionar o prefeito sobre problemas em obras públicas. Apresentando tais problemas a partir de exemplos concretos, o entrevistador aponta falhas na administração do próprio prefeito, colocando, por isso, em cheque o sua face positiva.

Como estratégia de atenuação de face positiva, o prefeito usou a polidez positiva, atestando o bom planejamento da sua obra a partir da garantia feita, assim não será a prefeitura quem vai pagar pelos erros no planejamento, mas sim a empresa que construiu.

O entrevistado não responde objetivamente a pergunta feita. Generaliza ao falar sobre obras em geral executadas pela Prefeitura e procura trazer o apoio da entrevistadora para o seu discurso, numa estratégia de envolvimento, tentando criar um ambiente de intimidade entre eles. Dirige-se diretamente à entrevistadora trazendo-a para dentro do discurso, numa tentativa de "se esconder"; estratégia de mudar de tópico para proteger a sua face. Depois, muda completamente de assunto, abandonando o tópico sugerido. É essa a estratégia de fuga dos assuntos polêmicos que podem ameaçar sua imagem pública de prefeito.

Fragmento 3:

> **ANDRÉIA LOPES- O senhor acredita mesmo que vai conseguir começar a construir o metrô de superfície, que volta à sua campanha na eleição? O senhor acha que vai conseguir colocar esse projeto em prática em um segundo mandato?**
>
> PREFEITO - O nosso projeto de mobilidade urbana tem muitas ações. E uma delas é o metrô de superfície. Estou defendendo porque acredito ser o melhor sistema de transporte para a região Metropolitana. Nós não estamos só aguardando o metrô. Estamos fazendo a ampliação da Fernando Ferrari, que é fundamental para isso. [...]

Nessa pergunta, Lopes usou da polidez negativa, sendo pessimista quanto à proposta do prefeito ("o senhor acredita mesmo", "o senhor acha") para ameaçar a face positiva dele, o entrevistador apresenta certa dúvida em sua pergunta quanto à possibilidade de o prefeito cumprir a sua promessa de campanha. Essa dúvida quanto a

capacidade de o prefeito cumprir a sua promessa é uma ato de ameaça a face positiva.

Como estratégia de atenuação de face, o prefeito respondeu à questão proposta com indiretividade, colocando outras obras a frente da obra em questão ("o nosso projeto de mobilidade urbana tem muitas ações"), para estender o prazo de construção do metrô, que é o "carro chefe" de sua campanha.

Mais uma vez o entrevistado foge do tópico. Não responde diretamente a pergunta do entrevistador, exagerando em explicações, procurando dividir o problema com o governador do Estado. Apela para a emoção, ao tentar valorizar seus "feitos", ao utilizar a frase "Isso é uma graça de Deus".

Ao novo "ataque" do entrevistador, rebate a afirmação feita pelo entrevistador, negando a premissa e envolvendo-se em explicações, argumentando que "os outros" é que fizeram uma leitura errada da promessa. Se não representa uma mudança de tópico, representa, no entanto, uma digressão.

9. Considerações finais

Nas análises foi possível observar que existe uma preocupação com o lado social da interação, pois os interactantes estão, a todo o momento, buscando negociar durante a conversação. Desse modo, a polidez torna-se fundamental para manter a harmonia das interações sociais através da preservação das faces.

As entrevistas, por se constituírem, nesse caso, em espaço de confronto, apresentam um equilíbrio muito frágil. Os entrevistadores estão a todo o momento ameaçando a face do entrevistado com o intuito de "desmascará-lo". Para atenuar tais ameaças, o entrevistado utiliza estratégias de polidez e, algumas vezes, ameaça a face do entrevistador a fim de preservar a sua face e a sua liberdade.

Desse modo, as entrevistas constituem-se num verdadeiro campo de guerra, onde cada um quer a todo custo vencer. E para isso, é fundamental preservar suas faces e seu território.

Constata-se, ainda, que a fuga ao tópico em proeminência é uma estratégia de preservação de face, numa atitude defensiva. Ao fugir do assunto, o entrevistado distancia os interlocutores do problema que pode causar constrangimento e manchar a sua imagem pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira e FÁVERO, Leonor Lopes. Os processos de representação da imagem pública nas entrevistas. In: PRETI, Dino (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos.* Projetos Paralelos – NURC/SP. 3. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

BROWN, Gillian & YULE, George. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge UnivPress, 1983.

BROWN, Penélope; LEVINSON, Stephen C. *Politeness some universals in language usage.* London: Cambridge, 1987.

COSER, João. O metrô vai chegar antes do gargalo e do caos total no trânsito. *A GAZETA*, Vitória, p. 17, 23 de setembro de 2008. Entrevista concedida à Eduardo Caliman, Andréia Lopes, Felipe Quintino e Wagner Barbosa.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana.* Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, Sérgio Augusto (Org.). *Psicanálise e ciências sociais.* Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1980, p. 76.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 180.

KOCH, Ingedore V. Organização tópica da conversação. In: *A interação pela linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1992.

_____. *Introdução à linguística textual.* São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LINS, Maria da Penha Pereira. *O tópico discursivo em textos de quadrinhos.* Vitória: EDUFES, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade**.** In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino***.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAYNARD, Douglas. Placement of topic changes in conversation. *Semiotica*. 1980.

MEDINA, Cremilda de Araújo. *Entrevista: o diálogo possível.* 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

MENTIS, Michelle. Topic mangement in the discourse of one normal and one head injured adult. Univ. of California. 1988.

TAVARES, Roseanne Rocha. A negociação da imagem na pragmática: por uma visão sociointeracionista da linguagem. Maceió: EDUFAL, 2007.

AS MUDANÇAS FONÉTICAS E SOCIAIS EM EVIDÊNCIA: O NOVO FALAR CARIOCA

Emanuelle da Fonseca Mercadante (UFRJ/SIMONSEN)
manumerc23@hotmail.com

Não há como impor um limite entre o certo e o errado quando falamos de língua, pois assim como a mesma sua formação é feita por homens que também são vivos. Por isso, este trabalho tem como objetivo investigar uma nova tendência que vem surgindo na capital do Rio de Janeiro: o desaparecimento da consoante oclusiva *d* quando esta antecede a consoante *n*, como por exemplo, na frase "ele está pagano".

Uma das coisas que mais chamou a atenção durante o trabalho de campo realizado na capital do Rio de Janeiro, com oitenta falantes, foi que vinte por cento destes falantes estão cursando ou cursaram uma graduação e até mesmo fazem ou fizeram uma pós-graduação. Nenhum dos mesmos possuía mestrado, doutorado e a faixa etária ficou entre treze e sessenta anos. Foi pedido para que estes falantes repetissem algumas frases, todas envolvendo palavras com a letra d antes do n, assim, de uma forma natural, os oitenta por cento a omitiram.

Após essa pesquisa concluiu-se que há, de fato, um caso de barbarismo linguístico contemporâneo na cidade do Rio de Janeiro, mas que desta vez não se trata apenas dos *falantes de baixa escolaridade*, como assim são chamados e muitas vezes pejorativamente por um grupo que adota somente a Gramática Normativa e até mesmo os próprios linguistas.

Convencionou-se chamar esse novo fenômeno linguístico de barbarismo regionalismo, cacoete, cacofonia e cacologia, de acordo com Mattoso Câmara. Após estas primeiras constatações do trabalho, pensou-se logo em como delimitar fenômenos linguísticos como este e por seguinte, pensou-se em preconceito linguístico.

Marcos Bagno, autor do livro *O Preconceito Linguístico: o que é e como se faz*, trata deste tipo de fenômeno linguístico como forma natural, ou seja, como parte do processo evolutivo da língua

viva, onde relata o autor: “Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito linguístico. Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’, sem falar é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos.”

A língua constitui, sem dúvida possível, o mais importante traço da cultura; nada ganha, porém, em isolar-se dos demais. Pelo contrário, o seu verdadeiro realce só se nota no confronto com os outros elementos que, reunidos, vem a ser a complexa teia da vida.

A distinção entre *linguística estática e linguística histórica* estava na base mesma dos estudos neogramáticos, embora essa dualidade somente em 1885 tivesse sido elaborada em conceitos científicos pelo filósofo tcheco Masaryc, no seu aplaudido livro *Versuch einer conkreten logik*. Contudo, a Saussure devemos não só o aprofundamento da posição teórica como a aplicação linguística.

É preciso levar em conta, porém, que tanto a sincronia como a diacronia são, no pensamento de Saussure, pontos de vista em que se pode colocar o investigador. Provocou, sempre, acessas polêmicas e vivos debates no meio primado que Saussure concede à sincronia em fase da diacronia.

A história das palavras é parte integrante e inseparável da história da cultura, pois os fenômenos linguísticos obedecem a um complexo de fatores que se casam e entrecruzam. A evolução é complexa e melindrosa relacionada com vários acidentes, cruzadas, recruzadas, entrecruzadas – porque não representa a evolução de uma coisa feita e acabada, mas a vicissitudes de uma atividade em perpétuo movimento. O que vale dizer, história da língua como história dos homens que a falam.

Os cursos de Letras não podem distrair-se com um conteúdo programático que leve tão somente ao aprendizado da língua nacional, objetivo assegurado por sua própria natureza, disciplina integradora que é a do currículo. Urge é o que se façam estudos e pesquisas, e se estabeleçam tarefas fora dos quadros de rotina.

A matéria é complexa, envolve uma política da língua portuguesa no país e no exterior. Procura o Brasil, aliás, estudar o idioma nos termos mais modernos e que envolvem uma perspectiva comunitária, na realidade, o estudo gramatical e acentuadamente purista, como pesquisa, pertence a um capítulo da história da língua.

A respeito da nova orientação, basta lembrar dos debates e as conclusões do *Primeiro Congresso de Língua Nacional Cantada* (S. Paulo, 1947) e do *Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro* (Salvador, 1956), o qual retoma a tese do anterior, porque há um ponto comum e fundamental: o tratamento da língua falada. E se a procura era o estabelecimento da norma culta, da língua-padrão, esta mesma procura envolveria os diversos níveis de linguagens, familiar, popular, chegando-se até aos falares. Problemas dessa natureza, que atingem a fonologia, a entonação da língua e outros fenômenos, levaram os especialistas nacionais e estrangeiros a propor uma reunião específica, que se concretizou com a realização do *Primeiro Congresso Brasileiro de Dialectologia e Etnografia* (Porto Alegre,1958), ,cujos *Anais* aguardam a publicação na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

As técnicas, os métodos foram amplamente debatidos e carreados os exemplos do levantamento para atlas linguísticos, regionais ou nacionais, em elaboração na Europa. Ainda no *Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros,* realizados na Universidade de Coimbra, em setembro de 1963, debateu-se, em sessão plenária, a necessidade de reunir os "dados que interessam à documentação dos falares de todas as áreas compreendidas no domínio da língua portuguesa. Inúmeras são as línguas faladas no mundo. Poucas, entretanto, as que crescem em prestígio cultural, ampliam a sua área geográfica e o número de falantes como a Língua Portuguesa.

Além da tradição lusa, cumpre lembrar que a literatura brasileira acompanha o crescimento explosivo do próprio país e já conta com uma poesia e uma prosa de ficção do mundo contemporâneo, ou

seja, o Português conquista dia a dia um lugar entre as grandes línguas da civilização.

Qual é ou qual deve ser o critério de certeza na linguagem? Para respondermos a esta pergunta razoabilíssima, de acordo com a verdade, postergaremos, por infundados, os critérios propostos através dos tempos, *a lógica, a autoridade dos escritores* e *a autoridade dos gramáticos* e *filólogos* para seguir e encarecer o critério do *uso.* Se isto não é novidade, é-o, todavia, a distinção real, necessária, entre o *uso oral* e o *uso escrito.* A finalidade da linguagem numa e noutra não é a mesma, e o não distingui-la é continuar na incoerência e insolubilidade do problema.

Charles Bally, famoso linguista suíço, afirma claramente:

> Não se pode responder com segurança às perguntas o que é, correto na linguagem e o que é incorreto na linguagem – sem enquadrarmos tais perguntas dentro da linguagem falada ou da linguagem escrita, pois ambas não são semelhantes, não têm a mesma razão de ser, nem as mesmas condições de existência.

A linguagem falada é instrumento de intercâmbio humano, é um meio de comunicar e de receber ideias e sentimentos, os quais são nossas necessidades ou giram em volta de interesses da vida.

Essa comunicação e recepção de ideias e sentimentos é uma troca que exige mútua compreensão, e, para que se alcance este objetivo, é *mister* que a fala de um seja a mesma que a de outro. Quanto maior for a clareza do locutor, como também quanto maior for a potência receptiva do ouvinte (potência intelectiva etc.), tanto maior será a facilidade das relações sociais.

Sim; é frequente a clareza do locutor não o ser para o ouvinte, porquanto não é possível estabelecer uma equação perfeita entre dois espíritos, os quais dependem da índole, inteligência, instrução, educação, sensibilidade, etc. Assim se descobre que existem graus de compreensibilidade. A conversação é um verdadeiro duelo, e, no embate de ideias e sentimentos, cada qual deve defender ou atacar, segundo se agitam os seus interesses, as suas necessidades.

Dirão que tal conceito é utilitarista. Não o contradizendo, mas confirmando-o, eu acrescentarei que isso emerge da vida, da realidade da vida.

Do que se expõe, decorre que as relações sociais são facilitadas, na razão direta, pela clareza da linguagem, e, ao contrário, se dificultam, também na razão direta, pela obscuridade.

Assim, visto como a linguagem obtém sua eficácia na facilidade, das relações sociais, *o claro é o que é correto*, e, inversamente, se a linguagem não for eficaz ou a sua eficácia for insignificante, então teremos o obscuro, e o *obscuro é o que é incorreto*. Em outras palavras – quanto maior for a clareza, tanto maior será a correção, e quanto maior for a obscuridade, tanto maior será a incorreção. Deduz-se daí que a clareza se identifica com a correção, e a obscuridade com a incorreção.

Como em tudo na vida sujeito à lei da ação-reação, para quem comete o obscuro-incorreto, existe penalidade, sanção, a qual consiste justamente no prejuízo, dano ou embaraço contra os próprios interesses do falante ou contra os de outrem.

Os casos em que o indivíduo fala obscuro propositadamente devem ser considerados também como defesa de seus interesses, porém não é da alçada da linguagem, senão da moral, o julgar se esses .e outros interesses são justos ou injustos.

Quer dizer, então, que o indivíduo pode falar como quer, contanto que satisfaça a clareza? sim, de fato, o indivíduo pode falar como quer, contanto que satisfaça a clareza. Esta afirmação, nada obstante, é teórica, e só se manifesta na prática no meio inculto. As pessoas incultas ou os analfabetos não se preocupam com a sua manifestação linguística, mas pode chamar-lhes a atenção a compreensibilidade ou a incompreensibilidade.

Vejamos agora o conceito da correção na linguagem oral, no meio culto ou, melhor, entre as pessoas cultas.

Dos indivíduos incultos não se espera o desejo de querer falar à vontade, e voluntariosamente, já o mesmo não sucede entre pessoas cultas, que, senhores mais soberanos do raciocínio e da palavra, pretendem falar à vontade, é, voluntariosamente. Mas isto é inútil, porque lá e cá o indivíduo sozinho nada ou quase nada pode fazer perante a coerção social, que se exerce também na linguagem. Isto quer dizer que o indivíduo é como que arrastado dentro da coletividade

em que vive. Poderá ele impor um plural diferente do de seu meio social? Poderá mudar o gênero das palavras?

Empregar uma concordância por outra? Uma regência por outra?

Certo, tem liberdade, consciente como o tem inconsciente o indivíduo inculto, e, portanto, pode falar como quer, mas como vive no meio culto, entre cultos, o indivíduo fica isolado por causa dessa expressão ou de outras, e é este insulamento o incorreto, o erro, e, em vista do quê, sofre uma não menor sanção que é o ridículo.

Assim, em qualquer meio culto que se conviva, é forçoso adaptar a nossa fala à do novo ambiente. Do contrário, como se viu, ficar-se-á isolado e o isolado é incorreto. Se todos dizem – *projetil, o chaminé, cidadões, me diga* etc. Quem disser diferentemente, mesmo que seja claro, mesmo que se espelhe na tradição gramatical, terá cometido erro por insulamento.

Conclui-se daí que a razão do correto se assenta no *máximo número,* e o *correto* pode ser assim definido, *é o que, além de claro, está em conformidade com a isoglossa.* A isoglossa é uma área geossocial mais ou menos delimitada, em que a linguagem está em relativa uniformidade.

O *incorreto,* portanto, será o desvio ou o insulamento dentro da área isoglótica. É verdade que, em muitos casos, é difici1 descobrir o máximo número de uma coletividade, em vista do choque fatal sempre existente, entre a linguagem oral e a modalidade escrita (expressões literárias, técnicas etc.).

A uniformidade linguística absoluta é um mito, não só dentro de uma coletividade, mas também considerada no próprio indivíduo, visto a linguagem depender de circunstâncias internas e externas.

Mas, no meio culto, além do desvio propriamente linguístico da maioria, há a considerar os lados ético e estético, os quais não podem, nem devem ser postergados, uma vez que integram a vida como ela é.

O emprego de expressões do patoá, evocando o meio social do caboclo, meio inferior, naturalmente ou convencionalmente, é outra sujeição ao ridículo.

O indivíduo é culto ou fala como pessoa culta, mas vem empregar expressões caipiras, expressões que não condizem com a sua isoglossa, fica, em consequência, isolado e objeto de curiosidade que se resume no ridículo.

O indivíduo é culto ou fala como pessoa culta, mas vem a usar expressões da gíria, expressões que também não condizem com o seu meio social, está igualmente isolado e vítima do ridículo.

O indivíduo é culto ou fala como pessoa culta, mas vem a usar expressões peculiares à linguagem literária, tornando- se destarte pretensiosa a sua fala, do mesmo modo se afasta da sua área isoglótica, e sofre, conseguintemente, a mesma penalidade.

Só se salvará, se a expressão for de tal modo difundida (máximo número) que se torne patrimônio da isoglossa. Só isto, diminui a evocação dos meios sociais inferiores – patoá é gíria. Sirva de ilustração o exemplo *farol (Jazera farol* etc.), que provém do âmbito da jogatina, mas cuja irradiação, na linguagem comum culta, empalideceu muito sensivelmente a evocação do seu triste meio.

Na morfologia: *ladra: ladrona; casão: casona: casarão; livrozinho: livrinho; mulherzinha: mulherzita: mulherina etc. Na sintaxe: diga-me: me diga; comecei a fazer: comecei de fazer; está chegando: está achegar* etc.

Estas variações caracterizam o estado linguístico, cuja natureza é a reversibilidade - faculdade que têm os fenômenos linguísticos de voltar à fase anterior, sem prejuízo da intercompreensão.

Mais, por outro lado, cada variação de pronúncia, por infinitesimal que seja, corresponde a estado psíquico diferente, porém cujo estado pode não causar divergência na significação.

Passando-se da variação fonética para a morfológica e sintática, então a diferenciação se torna mais concreta. Entre p. ex., *ladra* e *ladrona,* que, momentaneamente, podem ser sinônimos perfeitos, há, contudo, sensível divergência. O primeiro faz parte do meio social culto, e do popular o segundo.

Às vezes é difícil, concretizar divergências entre exemplares como *livrozinho* e *livrinho;* entrevê-se, todavia, a forma popular em *livrinho.*

Já o mestre João Ribeiro afirmava que a sintaxe *diga-me* é uma ordem, ao passo que *me diga* é um pedido.

Nem todos os desvios da linguagem oral devem estar sujeitos ao mesmo critério de julgamento, mas também não e poderia apresentar um quadro sistemático, senão aproximativamente, daqueles que mais chamam a atenção, dos desvios que imediatamente produzem uma reação da parte das pessoas cultas, como é o caso desde trabalho representando o novo falar do centro urbano do Rio de Janeiro. Assim, a atualidade e o uso local são, por tanto, as únicas realidades em que se deve considerar o máximo número, base do correto e, decorrentemente, do incorreto. Com isto, é claro, defendesse também o regionalismo.

De tudo com isso se conclui: não há uniformidade na linguagem, por tanto, a autoridade dos escritores por servir de critério da correção para a própria linguagem literária, mas sempre ressalvando o estilo do escritor ou a sua idiossincrasia, e de modo algum pretendendo servi de critério para a linguagem falada.

Acerca da autoridade dos gramáticos e filólogos foram apresentados os fatos ou lições de vernaculidade, apresentando-os de modo sintético e metódico, o seu critério é, em ultima analise, o mesmo da autoridade dos escritores.

Recapitulando e concluindo: existem duas linguagem de finalidades diferentes:

> 1º linguagem falada e escrita; portanto, há dois usos.
>
> 2º nesses usos é que se deve assentar o critério da correção.
>
> 3º na linguagem oral das pessoas incultas, o correta é o que claro, e o incorreto é o que obscuro.
>
> 4º na linguagem falada das pessoas cultas, o correto é o que, além de claro, satisfaz o máximo numero do meio geofísico e social a onde vive, essa pessoas cultas
>
> 5º na linguagem literária, e correto o que atende ao uso tradicional da mesma, e incorreto o desvio da tradição. Porem, admitindo incorreções, segundo o critério tradicional como fatos estilísticos.

São indiferentes aos indivíduos os fenômenos linguísticos do passado e os de outra ou outras áreas isoglóticas.

Que importa à atualidade que outrora se dizia *fôrtça,* em vez de *fôrça; dgear,* em vez de *gear; queente,* em vez de *quente; físico,* ao invés de *médico; desejar de fazer*, ao invés de *desejar fazer* etc.?

Que importa à isoglossa de Curitiba, se na isoglossa de São Paulo ou na do Rio as palavras tais são pronunciadas desse ou daquele jeito? O que lá pronunciam é correto, como correto é o que pronunciamos aqui.

Dessa maneira os estudos linguísticos encontravam o seu verdadeiro e adequado lugar como parte integrante da historia da cultura: da cultura, como um todo que abrange desde as manifestações transmitidas apenas oralmente, até as mais altas criações do gênio humano.

Por isso foi com muita oportunidade que o Prof. Gerhard Rohlf escreveu, as seguintes palavras:

> A filologia não deve apenas proporcionar ciência morta, mais deve, além disso, em primeiro lugar, aprofundar a nossa vista na cultura dos povos. O que a Filologia hoje precisa é de um aprofundamento da psicologia dos povos, da etnografia e do folclore comparado(...) por isso considero como a tarefa mais alta do Professor universitário, não, expor perante os seus alunos todo o material da ciência até aos mais pequenos pormenores, mas estabelecer uma ponte entre a ciência e a vida.

Quanto a cerca da filologia do século XXI devemos estar longe dos tempos em que a fonética histórica se comprazia em formulas e mais formulas.

A língua é de certo o maior de todos os bens que a tradição nos lega; mas nem é o único, nem – prescinde do auxílio dos demais; está intimamente entrosada com a Sociedade, com o Folclore e, com a Literatura, com a ergologia e, em suma, com tudo aquilo que constitui a complexa teia da vida.

Como bem observou Porzig, os fenômenos linguísticos valiam para os positivistas como *fatos;* mas valem para os novos filólogos, porque, além de serem *fatos,* têm uma significação, um conteúdo semântico. Onde os neogramáticos só viam carne e ossos, nós vemos carne, ossos e Espírito.

Não se sabe quando começou a "rivalidade" entre os linguistas e os chamados gramáticos tradicionais, mas sabe-se que o profes-

sor Rocha Lima, por exemplo, detinha em sua gramática normativa toda fundamentação linguística e há de certo, uma aceitação da gramática descritiva em alguns âmbitos. Não há imposição do conceito de certo ou errado em sua gramática, o autor apenas classifica a gramática normativa e fala sobre suas divisões de forma coesa e brilhante.

> A língua é um sistema: um conjunto organizado e opositivo de relações, adotado por determinada sociedade para permitir o exercício da linguagem entre os homens (...). Do equilíbrio de duas tendências resulta sua estabilidade pelos tempos fora: de um lado, a diferenciação, força natural, espontânea, desagregadora; de outro, a unificação, força coercitiva, disciplinante e conservadora.

Rocha Lima nos dá a definição acerca da gramática normativa: "(...) tem por finalidade codificar o 'uso idiomático', dele induzindo, por classificação e sistematização as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta".

Por fim, o autor afirma que as regras da gramática normativa são fundamentadas nas obras dos grandes escritores, que procuram na linguagem o ideal de perfeição, por nela se espelharem o que o seu uso idiomático estabilizou e consagrou. Excetuam-se, porém, os regionalistas típicos e os experimentalistas de todos os matizes. Estes, apreciam o âmbito da estética literária, mas não se prestam a abonar fatos da língua comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *O preconceito linguístico*. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CAMARA, Mattoso Jr. *Dicionário de linguística e gramática.* 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: UNIBRADE, 1985.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 41. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

LEODEGÁRIO, Azevedo Filho. *Estudos filológicos – homenagem a Serafim da Silva Neto*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

SILVA NETO, Serafim da. *Língua, cultura e civilização*. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

AS PISTAS GRÁFICAS NOS ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS: DEFININDO VARIANTES GRÁFICAS

Elaine Chaves (UFMG)
elainechav@hotmail.com

1 Introdução

A nossa proposta de definir e descrever variantes gráficas se respalda em Chaves (2006), dissertação na qual tivemos como objetivo mostrar que o uso das abreviaturas dos tratamentos *Vossa Mercê* e *Você* não é assistemático e espelha as etapas do processo de gramaticalização sofrido por tais formas. Para tanto buscamos um fenômeno que pudesse ser investigado apenas em sua modalidade escrita: as abreviaturas. Neste artigo, fizemos um recorte dentro do trabalho acima referido e nos dedicamos preponderantemente à discussão sobre o que são variantes gráficas, como descrevê-las e como podem ser tratadas dentro dos estudos sociolinguísticos.

A escolha das abreviaturas, dentre as várias possíveis variações gráficas no português brasileiro (PB), não se deu de forma aleatória. A motivação para a seleção desse objeto veio da percepção de um grande número de abreviaturas e sua alta frequência em diferentes gêneros textuais. Além disso, outros fatores nos pareceram relevantes: (i) a recorrente menção, na literatura, de que as abreviaturas são feitas de forma assistemática: "Abreviaturas. No existen reglas para su utilización y, por lo general, el uso popular impone las formas de abreviar una palabra. (...)" (www.belcart.com). E, por outro lado, a existência de regras que condicionam o uso dessas abreviaturas. (ii) A observação, em dicionários de abreviaturas (FLEXOR, 1985), de que havia um número muito grande de formas de se abreviar esses pronomes coexistindo em um mesmo período. (iii) A regra de uso das iniciais maiúsculas nas abreviaturas de tratamentos e o real uso dessas abreviaturas com iniciais minúsculas. (iv) As evidências em Gonzalez (2002) de que esse grande número de formas de abreviar uma palavra vem da sua evolução histórica. (v) Obstáculos à realização de datação dos estágios do processo de gramaticalização de *Vossa Mercê* em *Você*, apontados por Fontanella de Weinberg (1987), ao afirmar que formas abreviadas impediriam a documenta-

ção das diferentes etapas deste processo por não ser possível identificar a que forma plena as abreviaturas pertencem.

Assim, colocamo-nos o desafio de rejeitar o caráter caótico desse tipo de ocorrência, e desvendar alguma sistematicidade no seu uso. Por isso escolhemos o século XIX e a primeira metade do século XX para observar um fenômeno que se implementou justamente neste período, a saber, a pronominalização de *Você*.

Não nos dedicaremos aqui ao estudo do processo de gramaticalização propriamente dito, argumentaremos que as abreviaturas constituem um recurso relevante na datação, ao contrário do que afirma Fontanella de Weinberg. Pretendemos mostrar que as próprias abreviaturas evoluem no eixo do tempo e isso decorreria do fato de as abreviaturas não serem indiferentes às transformações que afetam o item. Em outras palavras, pretendemos documentar o processo de evolução de duas abreviaturas pertencentes ao Português Brasileiro, num espaço de tempo claramente delimitado. Acompanharemos as transformações que afetaram as abreviaturas dos itens *Vossa Mercê* e *Você*, no período de 1800 a 1950.

2 As variantes gráficas e a sociolinguística: Flutuação ou variação?

Na sociolinguística, só podemos considerar duas ou mais formas que concorrem e coocorrem em um mesmo sistema como equivalentes se essas formas, quando usadas em um mesmo contexto, possuírem o mesmo valor de verdade. No caso das variantes gráficas, duas questões tornam-se importantes: devemos considerar o vasto número de forma que coocorrem como variantes? Não estaremos tratando apenas de flutuação de formas?

Para respondermos a estas questões primeiramente discorreremos sobre a sociolinguística quantitativa e observaremos a questão da flutuação de formas. Como tratamos de um objeto novo para os estudos sociolinguísticos, não nos valeremos apenas deste quadro teórico-metodológico. Precisaremos também de nos apoiar em estudos filológicos e da linguística histórica e social para atingirmos os resultados esperados, sobretudo para tratarmos a questão da flutuação.

2.1 A Sociolinguística e as abreviaturas

Como todo quadro metodológico, a sociolinguística quantitativa possui elementos que garantem a cientificidade do método. O primeiro elemento seria a escolha de uma amostra simétrica que fosse representativa do fenômeno pesquisado. De forma geral, os estudos que utilizam textos escritos como amostra, têm como objetivo descrever a fala de uma comunidade a partir de textos escritos por ela. Para que esse tipo de análise seja possível, buscam textos escritos que se aproximem da língua falada. Mesmo que estejamos nos dedicamos a um objeto exclusivo da escrita optamos por corpora formados por textos capazes de se aproximar da língua vernacular. A escolha do tipo e gênero textuais teve grande importância por retratarmos, a partir de formas típicas da escrita, um fenômeno que primeiramente se manifestou na fala, a saber, a gramaticalização do pronome Você. Escolhemos as cartas pessoais.

Definida a amostra iniciamos o processo de verificação da sistematicidade de uso das variantes nos textos selecionados. Para tanto fizemos um levantamento das formas dicionarizadas e das formas encontradas em nossa amostra. Esta medida nos pareceu importante para definirmos quais formas eram, dentro da norma, entendidas como equivalentes; e quais eram realmente utilizadas. Compusemos dois quadros: um primeiro formado pelas abreviaturas encontradas em Flexor (1985), separadas por século, e um segundo formado pelas abreviaturas encontradas nos nossos corpora, separados em períodos de cinquenta anos. Este segundo quadro funcionou como um detalhamento do século XIX do quadro I, complementando-o com dados do século XX.

	XVI	XVII	XVIII	XIX
Vs ms				
VM				
Vm				
vm				
Vms				
V^{m}				
Vomce				
Vm^{se}				
VM^{s}				
Vm^{s}				
VMs				

Vms				
Vmc				
Vm ^{ces}				
Vm^{es}				
V^{ce}				
V^{mes}				
VM				
Vm”				
Vm^{e}				
Vmc^{ce}				
Vmc^{çe}				
vmce				
Vmc^{es}				
Vmcc^{e}				
VMce				
V Mcê				
Vmcs				
Vme^{ce}				
Vmes				
Vossas				
Vc^{es}				
Vm^{es}				
VVM^{ces}				
VVMM				
V^{a} m^{ce}				
V M				
Vm”				
Vm^{cez}				
VMc^{e}				

Quadro 1: As várias formas de abreviaturas encontradas em Flexor (1985), conforme o tempo

	1ª metade do XIX	2ª metade do XIX	1ª metade do XX
VM^{ce}			
Vmc^{e}			
vo^{ce}			
vm^{ces}			
Vm^{e}			
Vm”			
VM			
Vm			
vm^{ce}			
vm			
VM^{ces}			

Vm^{ce}			
Vm^{ces}			
Vac^{e}			
voces			
vocês			
você			
voce			
Voce			
VC.			
VC^{es}			
V.^{ce}			
Voces			
voses			
vose			
voçê			
voçe			
ocê			
v.^{ce}			

Quadro 2:
As várias formas de abreviaturas encontradas nos corpora, conforme o tempo.

Observando ambos os quadros, pudemos notar que, embora haja um número enorme de formas diferentes de se abreviar os tratamentos *Vossa Mercê* e *Você*, o uso de tais formas possui certa sistematicidade com relação ao tempo. Ao avaliarmos as abreviaturas retiradas de Flexor (1985), percebemos que as iniciais maiúsculas perfazem todos os séculos, havendo apenas duas ocorrências de *Vossa Mercê* com iniciais minúsculas. Ao observarmos os dados dos corpora aqui analisados, percebemos que o número de formas escritas com as iniciais maiúsculas persiste, mas há a inserção das iniciais minúsculas.

A leitura de gramáticas normativas nos mostra que havia uma forma padrão de abreviatura juntamente com formas não padrão. O uso padrão para tratamentos nominais é o de abreviaturas com iniciais maiúsculas. No quadro 2 percebemos que tal recomendação não era plenamente atendida, os tratamentos eram abreviados usando-se iniciais minúsculas e iniciais maiúsculas, como nos exemplos a seguir:

(01) eu não quero usar dele Vm bem me entenda (XIX)

(02) enconçiençia que Vm^{ce} hade ter susego (XIX)

(03) passo a rogar a vm^{ce} para que sabendo (XIX)

(04) Queira vm^ce deixar passar o d*ito* Pedrosa (XIX)

(05) é um jornalzinho pandego, so voçe lendo (XX)

(06) fiquei satisfeito de VC combinar com S Leite (XX)

Lançamos a hipótese de que o uso dos tratamentos é regido por dois perfis diversos. O primeiro deles diz respeito ao seu uso de acordo com os diversos tipos de hierarquia que compõem os diversos estratos da sociedade. O segundo diz respeito a forma gráfica que apresenta, ou seja, a relação entre abreviatura e função gramatical. A partir desses dois perfis é que poderemos decidir entre flutuação e variação de formas, descrever a evolução das abreviaturas e definir variantes gráficas.

2.1.1 Abreviaturas e tratamentos: perfil social e perfil gramatical

Na história das leis que regem o uso dos tratamentos temos um perfil bastante hierárquico do emprego de tais formas. As formas de tratamento sofreram, ao longo de todo o seu percurso, mudanças intrinsecamente ligadas às mudanças sociais e culturais (MORENO, 2002 e RIGATUSO, 1994). Com a mudança do feudalismo para o regime burguês, as mudanças nas relações políticas, sociais e culturais foram acarretando mudanças nos tratamentos que passaram a necessitar de regulamentações para o seu uso.

Foram feitos decretos que, incorporados ao código de leis vigente em Portugal, delimitavam o uso dos títulos e dos tratamentos em Portugal e, posteriormente, no Brasil, as Ordenações Filipinas. Tais Ordenações tiveram vigência até 1818. De acordo com Luft (1983) e Said Ali (1966), uma modificação na lei 5.765 de 1812-1971 aponta como regra do sistema ortográfico que se escreva com letras maiúsculas os nomes, adjetivos, pronomes e expressões de tratamento e reverência, palavras e fórmulas respeitosas que se queiram realçar na correspondência: *Sr, Sr^a, DD. ou Dig.^mo, MM. ou M.^mo, Rev. ^mo, V. Rev.^a, V. S.^a, V. Ex.ª, V. Ex.ª Rev. ^ma* etc., meu caro Amigo, meu prezado Mestre, meu querido Pai, minha amorável Mãe etc.

Ao consultarmos gramáticas normativas contemporâneas encontramos a recomendação para um conjunto de formas de tratamen-

to, tendo como parâmetro o destinatário. Tal como nas Ordenações Filipinas, há uma hierarquia e uma lista de formas de tratamento, como pode ser visto no quadro 3 a seguir.

Forma de Tratamento	Abreviatura	Cargos
Vossa Alteza	V. A., VV. AA.	Príncipes, arqueduques, duques.
Vossa Eminência	V. Em.ª	Cardeais.
Vossa Excelência	V. Ex.ª	Oficiais de patente superior a de coronel, deputados, senadores embaixadores, professores de curso superior, ministros de Estado e de Tribunais, governadores, secretários de Estado, presidente da República.
Vossa Magnificência	V. Mag.ª	Reitores das Universidades
Vossa Majestade	V. M., VV. MM.	Reis, imperadores.
Vossa Excelência Reverendíssima	V. Ex.ª Rev.ma	Bispos e arcebispos.
Vossa Paternidade	V. P., VV. PP.	Abades, superiores de conventos.
Vossa Reverendíssima	V. Rev.ma	Sacerdotes em geral.
Vossa Santidade	V. S.	Papas.
Vossa Senhoria	V. S.ª	Funcionários públicos graduados, oficiais até coronel, pessoas de cerimônia, comerciantes em geral, chefes de seção, funcionários de igual categoria à de quem escreve.
Você	v (vv)	Pessoas que gozam de nossa intimidade.
Senhor (a)	Sr., Sr.ª, Srs., Sr.as	Pessoas que nos merecem respeito ou pessoas de quem exigimos respeito.

Quadro 3: Quadro representativo da exposição dos pronomes de tratamento nas gramáticas normativas[1]

Pudemos observar, neste quadro, que apenas a forma *Você* aparece com abreviatura em minúscula. Mas em Sacconi (2001) o autor recomenda a forma por extenso com maiúscula. As gramáticas dos séculos XIX e XX trazem normas muito semelhantes[2]. Em vista disso vamos tratá-las em conjunto.

[1] Este quadro foi composto de acordo com as referências encontradas nos gramáticos: Cunha (1986); Cegalla (1991); Sacconi (2001).

[2] Ver Pardal (1887), Albuquerque (1874), Oliveira (1880), Pereira (1886), Borges (s/d).

Na consulta às gramáticas do século XX foi possível perceber que, de forma geral, os pronomes de tratamento são caracterizados como locuções com o valor de pronomes pessoais (ver CUNHA, 1986; CEGALLA, 1991; SACCONI, 2001), para expressar cortesia e cerimônia. Sacconi (*op. cit.*) ainda vai além, afirma que os pronomes pessoais aparecem divididos em pronomes oblíquos e de tratamento, considerando os pronomes de tratamento pronomes pessoais e não apenas concedendo esse status a eles.

É justamente o reconhecimento dessas categorias da sociedade a que pertencem os endereçado que recebem as formas de tratamento, que irá determinar o uso dos mesmos. Na pesquisa às gramáticas pudemos perceber que esse uso é plenamente hierarquizado e bem delimitado.

Essa hierarquização no uso das formas de tratamento se manifesta também no uso das abreviaturas. Na busca do conhecimento dessas últimas, várias obras foram consultadas desde gramáticas do século XIX até manuais de redação do século XX. As abreviaturas são compostas, em sua maioria da(s) inicial(s) da(s) palavra(s). Essa é a regra mais geral na composição dessa forma. Em Albuquerque (1874) encontramos uma referência ao fato de se abreviar as formas de tratamento:

> Usa-se de algumas abreviaturas para as quaes não há regras seguras, por isso deve-se nestes casos proceder de modo que as letras escriptas dêm a conhecer facilmente as palavras que queremos representar, como: SS^{mo} Santissimo, Exmo Excellentissimo, Illmo Illustrissimo, R.^{mo} Reverendissimo, Sr. Senhor, Srª Senhora; Ant.^{o} Antonio; M.^{to} Muito (p. 113)

As gramáticas do século XIX nos trouxeram informações importantes. Encontramos nelas (ALBUQUERQUE, 1874; BORGES, 1877; OLIVEIRA, 1880; PARDAL, 1887; PEREIRA, 1886) regras sobre o emprego da letra maiúscula. As regras versam sobre dois tópicos: o que é recomendado e o que, de fato, ocorre, permitindo-nos identificar usos variados de variações de usos.

Afirma-se, também, ser obrigatória a escrita dos títulos e tratamentos de reverência com letra maiúscula. Acrescenta-se um comentário segundo o qual as formas de tratamento na imprensa, já estariam sendo escritas com letra minúscula (PEREIRA, 1907). Tal comentário traz consigo uma carga forte de repreensão sobre a inovação jornalística.

Tais informações se mostram muito interessantes não apenas por dizerem sobre o uso de letras maiúsculas na escrita das formas de tratamento, mas, também, por indicarem que as prescrições não são seguidas de modo categórico. Assim, temos, por um lado, a visão de que o uso da abreviatura é feito de forma assistemática, embora seja normalizado. E, por outro lado, temos a visão de que até mesmo os usos não normalizados das abreviaturas possuem uma certa coerência (GONZÁLEZ, 2002) e, essa coerência advém do estudo da evolução histórica dessas formas. Também é possível encontrar na literatura a afirmativa de que as abreviaturas não são regidas por normas, são impostas pelo uso popular. Esta afirmativa nos parece um pouco incisiva demais, uma vez que, no uso das abreviaturas, o que temos não é uma escassez de normas, e, sim, uma coexistência de formas normalizadas e formas não normalizadas. Estas últimas regidas pelo uso popular. Este fato pode ser observado quando Luft (1987) retrata o texto do Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, da ABL, que sugere a escolha das variantes de uma mesma forma a partir da

> fixação das grafias de vocabulários sincréticos e dos que tem uma ou mais variantes, tendo-se em vista o étimo e a história da língua, e registro de tais vocábulos uma par do outro (sic), de maneira que figure em primeira plana (sic), como preferível, o de uso mais generalizado. (LUFT, 1987, p. 151)

Se há normas sobre o tipo de letras (maiúscula/minúscula) das formas de tratamento e sua grafia (se por extenso ou abreviado), então se pode supor que o grau de formalidade da situação condiciona o modo de realização gráfica das formas de tratamento. Como sabemos, a abreviatura, ainda que percorra um trajeto que vai do uso mais formal até o coloquial (mais típico da fala, porém também evidente na escrita), é uma forma estritamente ligada à escrita, logo trata-se de um recurso gráfico. Entretanto a abreviatura pode trazer em si características funcionais que ultrapassam a ortografia, sendo condicionadas por fatores semânticos, pragmáticos e lexicais. Sendo assim, haveria sistematicidade na variação da forma gráfica, o que nos levaria então às variantes gráficas.

2.2 Flutuação de formas ou variação?

Nos estudos atuais sobre abreviaturas, tem sido desenvolvida uma nova discussão sobre a ocorrência de mais de um tipo de abreviatura para uma mesma palavra. Estes estudos são realizados a partir da verificação de que há flutuação no uso das formas abreviadas (GONZALEZ, 2002), decorrente da existência de várias formas de abreviar uma palavra convivendo em um mesmo sistema.

Tauste (1999) aponta essa flutuação no emprego do ponto nas abreviaturas duplas. Como abreviaturas duplas a autora entende as formas abreviadas que estão no plural e que representam nomes próprios oficiais. Essas abreviaturas são formadas a partir de: a) uma redução da palavra às suas iniciais (ex.: Comunidades Anônimas – CA); b) uma duplicação dessas iniciais para que assim se identifique o plural (ex.: CA – CCAA); c) uma inserção do ponto abreviativo depois de cada duplicação (ex.: CCAA – CC.AA.), e d) a inserção do espaço branco após cada ponto abreviativo (ex.: CC. AA.).

A oscilação do uso do ponto, mormente, em periódicos de grande tiragem, tem provocado certa dificuldade na distinção entre abreviatura e sigla. Este fato poderia, segundo a autora, vir a alterar a leitura das abreviaturas e a formação do plural, por exemplo, justamente por criar um distanciamento entre regra e uso.

González (2002) critica a análise de Tauste por entender que a autora, embora apresente uma discussão coerente sobre o uso do ponto abreviativo, assume uma postura puramente normativa que a impede de perceber que o uso não normativo dessas abreviaturas pode possuir uma "certa lógica", que se respalda no desenvolvimento histórico das abreviaturas.

Como justificativa González apresenta duas questões: a primeira que diz respeito à abreviatura enquanto forma e a outra que diz respeito à distinção entre abreviatura e sigla. Para o autor, ao se avaliar o emprego não normativo do ponto abreviativo, é necessário considerar que a abreviatura dupla, como é concebida pela autora, é uma forma relativamente fixa entre as formas que são escritas com iniciais maiúsculas, pertencem a um mesmo contexto político-social e fazem parte de um mesmo gênero textual. Para o autor, talvez fosse necessário, no tratamento dessas formas, reuni-las em um grupo pró-

prio, que esteja em um mesmo campo semântico por serem isógrafas e análogas.

Quanto à diferença entre sigla e abreviatura, o autor diz que, apesar de serem grafemas geminados, dificilmente as abreviaturas duplas perderiam a característica de não possuírem pronúncia própria diferente da forma plena, fato que nas siglas se dá de maneira diversa, pois, estas possuem pronúncia própria.

Sendo assim, a flutuação das formas não é algo nocivo à compreensão das abreviaturas, é apenas um processo comum de coocorrência de diferentes formas de se abreviar. E estas formas diferenciadas existem por várias razões decorrentes de sua evolução histórica. Uma dessas razões é que as abreviaturas vêm perdendo, ao longo do tempo, os seus caracteres diacríticos e as suas formas têm sido simplificadas, com o intuito de se evitar a homonímia. Como exemplo dessas perdas o autor cita o desaparecimento das letras horizontais e transversais e de letras sobrescritas como marcas de distinção abreviativas.

Como foi dito anteriormente, a evolução histórica das abreviaturas atua, sobremaneira, na forma e no uso que temos hoje. As abreviaturas constituem, assim, um capítulo da evolução da escrita. Como exemplo González (2002) usa a abreviatura de New York que, para chegar à forma que temos hoje (NY), sofreu várias mudanças ao longo da sua história. New York tem como variante mais antiga N. Y., com ponto e espaço. Passou a ser grafada N. Y., com ponto e sem espaço. E tem como forma mais moderna NY. As razões desse percurso, segundo González, seriam explicadas pela necessidade de existir uma grafia que não fosse confusa e que estabelecesse um paralelo com a compreensão semântica.

Esse enfoque permite estabelecer um elo entre a evolução das abreviaturas e a evolução dos itens: ambos espelham processos mais abstratos que vão além da simples grafia, com foi dito anteriormente.

Se, no percurso histórico das abreviaturas, temos uma simplificação das suas formas pautadas na exoneração dos desenhos das letras, bem como das letras sobrescritas e do ponto abreviativo, podemos dizer que, na verdade, as abreviaturas podem estar sofrendo variação e mudança e não simples flutuação. Se estivermos corretos,

estaremos aqui ampliando o objeto da teoria da variação, incorporando nela fenômenos peculiares à escrita propriamente dita. Estaríamos lidando com variantes gráficas. Variantes essas que para serem representações de uma mesma palavra, precisam ter o mesmo valor de verdade.

2.2.1 Descrição da evolução das abreviaturas nos corpora

A partir das abreviaturas presentes em nossa amostra, identificamos um provável percurso evolutivo dessas formas. Esse percurso pode ser observado de duas maneiras: a partir da perda dos caracteres diacríticos, conforme aponta González (2002) e a partir da perda da inicial maiúscula em detrimento da inicial minúscula, que é também um uso não normativo da abreviatura, já que, de acordo com a literatura, todo pronome de tratamento deve ser escrito com letra maiúscula. Vejamos a seguir uma síntese do processo diacrônico verificado nos corpora analisados, a partir de dois recortes: a substituição da inicial maiúscula pela minúscula (quadro 4) e, em seguida, a escala de variação dos pronomes de acordo com a perda dos diacríticos (quadro 5).

	Vossa Mercê	Você
Iniciais Maiúsculas >[3] Iniciais Minúsculas	VM^{ces} > VM^{ce} > VM > Vm^{ces} > Vm^{ce} > Vmc^{e} > Vm^{e} > Vm" > Vm > vm^{ces} > vm ^{ce} > vm^{e} > vm	Voce > VC. > VC^{es} > V.^{ce} > Vac^{e} > Voces > vo^{ce} > voses > vocês > voces, vose > voçê > voçe > você > você > voce > ocê > v.^{ce}

Quadro 4: Substituição da inicial maiúscula pela inicial minúscula

Neste quadro pudemos notar que, acompanhando o percurso das abreviaturas, as formas são primeiramente escritas com iniciais maiúsculas, conforme dita a norma gramatical, depois apenas a primeira inicial maiúscula e em seguida com letra minúscula, norma não padrão. Este percurso pode ser percebido tanto para o tratamento *Vossa Mercê*, quanto para o tratamento *Você*. Este é o primeiro indício de sistematicidade no uso das abreviaturas que pode ser acompa-

[3] Os parênteses angulares utilizados neste quadro são indicativos de continuidade nas ocorrências e não de estágios de gramaticalização.

nhado em seu percurso histórico. O segundo pode ser observado através da perda dos diacríticos:

	Acentos	Cedilhas	Aspas simples / duplas	Ponto abrevia tivo	Letra sobres crita	Acentos	Cedilhas	Aspas simples/ duplas	Ponto abrevia tivo	Letra sobres crita
	Vossa Mercê					Você				
1ª metade do XIX	—	—	Vm" Vm Vm	vm vm vm	vm Vmc Vm Vm vm Vm vm VM Vm vm vm Vm	—	—	—	—	vo
2ª metade do XIX	—	—	—	Vm Vm	Vm Vm Vm	—	—	—	—	Vac
1ª metade do XX	—	—	—	Vm	vm Vm	—	—	—	VC. V. v	VC VC V v

Quadro 5:
Escala de variação dos pronomes de acordo com a perda dos diacríticos

As formas com ponto e as formas sem ponto, nas abreviaturas do pronome *Vossa Mercê*, convivem durante todo o século XIX sendo o uso maior das abreviaturas com ponto da 2ª metade do século em diante.

Nas abreviaturas do *Você*, as formas com ponto e com letra sobrescrita aparecem na seguinte ordem ao longo do tempo: *vo*^{ce}, *Vac*^{e}, *V.*^{ce}, *v.*^{ce}, *VC.*, *VC.*^{es}. As outras variantes permeiam estes usos e se definem como o uso mais comum (forma plena do pronome) até a primeira metade do século XX (*Voce, Voces, voses, vocês, voces, vose, voçê, voçe, você, você, voce, ocê*).

Como podemos perceber nos dados acima, as abreviaturas de *Vossa Mercê* não apresentam acentos e nem cedilhas. As letras sobrescritas e os pontos abreviativos só desaparecem com o término da

transformação de *Vossa Mercê* em *Você* e com a entrada do *Você* em sua forma plena. Ao mesmo tempo em que as iniciais maiúsculas, *VM*, passam para uma inicial maiúscula, *Vm*, e depois deixa de ser maiúscula e passa a ser inicial minúscula, *vm*. Da mesma forma acontece com *Você*[4].

Através dos quadros 4 e 5 pudemos descrever o percurso histórico das abreviaturas de *Vossa Mercê* e *Você*. Pudemos também corroborar com González (2002) na afirmação de que as perdas de diacríticos e caracteres estão intimamente ligadas às necessidades gráficas que interferem na compreensão semântica. Isso equivale dizer que não estamos diante de flutuação de formas. Se assim fosse essas alterações percebidas apenas coocorreriam. Mas o que o percurso histórico dessas formas nos mostra é que elas estão também em concorrência, pois formas deixam de existir em detrimento de outras. Estamos falando de variação.

Detectado o processo de variação, podemos falar em variante gráfica nos moldes sociolinguísticos. Mas como seria definida esta variante gráfica? Quais as principais características que fazem com que sejam delimitadas as formas variantes que comporão este grupo?

2.3 Variante Gráfica

O termo variante gráfica pode ser encontrado no trabalho de Rita Marquilhas (1988), que toma como objeto anotações em textos do século XVIII, encaminhados à imprensa.

A autora faz um estudo sobre as variantes gráficas a fim de construir a normalização gráfica no século XVIII. Irá estudar as variantes gráficas decorrentes de processos fonológicos, utilizando-se de conceitos que são de primordial importância para definirmos o que são as variantes gráficas.

[4] Embora tenha em suas ocorrências o início com a letra minúscula, *vo*^{ce}, esta abreviatura com inicial minúscula pode estar representando o estágio de transformação de *Vossa Mercê* em *Você*, pois, aparentemente, corresponde ao *vosm'cê* > *voscê*.

Marquilhas se valerá da classificação de variante proposta por Greg (1966) em que as variantes são divididas em dois grupos: o das variantes substantivas e o das variantes acidentais. As variantes substantivas são aquelas alterações em palavras que podem afetar o seu significado, ao passo que as variantes acidentais são apenas representantes ortográficas. Porém, Maquilhas (*op. cit.*) afirma que esta classificação proposta por Greg (*op. cit.*) deixa de fora uma série de variantes motivadas por alterações nas normas linguísticas e não nas normas de escrita.

Torna-se necessário reuni-las em um mesmo conjunto de aspectos gráficos que sejam compreensíveis sem necessitar da oralidade. Este é o objetivo da autora que o considera de primordial importância para lidar com fenômenos fonológicos. Para nós, este agrupamento, embora importante, se mostra redundante, pois, as formas que estamos estudando não encontram apoio na oralidade, são meramente escritas. Maquilhas irá dividir as variantes gráficas em três categorias: a) capitalização da inicial – presença ou ausência de inicial maiúscula; b) etimologização gráfica – presença ou ausência de sistemas gráficos clássicos feitos a partir de empréstimos e; c) acentuação e hifenação – presença ou ausência de sinais não alfabéticos. Das três categorias a primeira será de profunda importância e será nela que nos deteremos.

A capitalização da inicial é um elemento suprassegmental e abstrato, pois, ultrapassa "o nível do grafema enquanto unidade discreta e se aplica a sequências inteiras de grafemas e só pode ser entendido com uma instrução para se transformarem grafemas não marcados em grafemas marcados" (MAQUILHAS, 1988, p. 124). Esse tipo de "realce" traz consigo informações semânticas que têm a ver com o conceito de grandeza: "geográfica (topônimos em geral), de consagração social (vocabulário aristocrático, nomes profissionais), de consagração espiritual (vocabulário religioso), de número (nomes referentes a comunidades humanas) etc." (*idem*, p. 126). Ao pensamos no conceito de grandeza na consagração social, notamos que o uso de iniciais maiúsculas ou minúsculas em palavras de um mesmo tipo de vocabulário "revela uma hesitação quanto aos contornos precisos de grandeza semântica cristalizável em termos gráficos." (*idem*, p. 126). Talvez este seja o ponto crucial do nosso estudo, uma vez que a relação semântica entre o uso gráfico e o conceito

de grandeza nos leva à relação posição social, hierarquia e grafia. Esta relação só pode ser pensada através da existência de variação linguística e da sistematicidade no uso das abreviaturas.

Ao elencarmos a capitalização das iniciais como característica básica desse tipo de variante gráfica retomamos a questão da evolução do item e percebemos que, no processo de gramaticalização dos tratamentos Vossa Mercê e Você, na medida em que o tratamento vai se gramaticalizando, as iniciais maiúsculas vão cedendo lugar às minúsculas. O esquema a seguir demonstra este processo.

(07) Forma de tratamento por extenso	>	Abreviatura por maiúscula	>	Abreviatura por minúscula

Esta sistematicidade nos fez pensar se as formas intermediárias entre a escrita toda em maiúscula e a escrita toda em minúscula das abreviaturas não representariam esses estágios da transformação dos pronomes. Se a perda de letras e diacríticos não representariam essa transformação. Tivemos algumas evidências que nos levaram a pensar dessa forma. A primeira delas foi o fato de encontrar formas abreviadas que claramente não correspondem aos pronomes em sua forma plena como é o caso do *Vac*^{e} e do *vo*^{ce} (nossos corpora). Estas três formas seriam abreviaturas de *Vossa Mercê*, mas sim representação gráfica do processo de transformação do pronome.

Outra evidência foi o fato de existir no manual ortográfico da Academia Brasileira de Letras a indicação de que a abreviatura *Vm*^{ce} corresponde ao pronome *Vossa Mercê* e a abreviatura *vm*^{ce} corresponde às formas *Vossemece* ou *Vosmece*.

Vimos que as abreviaturas com letras maiúsculas do *VM* deixam de ser usadas na primeira metade do século XIX. As abreviaturas com letra minúscula entram em uso neste mesmo século, porém mais efetivamente no final. Uma provável explicação para esse percurso é que as letras minúsculas já registram uma forma mais concisa do pronome, o *Vosmece*. Outro fato importante é que imediatamente após o desuso das letras minúsculas *vm*, temos a entrada do *Você* em sua forma plena, após a oscilação ou convivência ainda existente com as formas abreviadas do estágio anterior. Depois, com a finalização do estágio de *vm* minúsculas, o próprio *Você* aparece abreviado inicialmente com letra maiúscula como na forma plena, e

depois com letra minúscula. Com base nestes fatos, podemos apontar as seguintes correlações: (i) as maiúsculas indicariam tratamento de cortesia e reverência e, portanto, uso não pronominal dos itens; (ii) as letras minúsculas nas abreviaturas indicariam ausência de reverência e, portanto, uso pronominal dos itens.

No que diz respeito à extensão da abreviatura, que se define pela presença/ ausência de *ce* sobrescrito e os outros traços já apontados, pudemos identificar quatro estágios, em que modo de abreviar representa um item:

(08) VM > Vm^{ce} > vm^{ce} > vac^{e} > você

Vossa Mercê > ^{Vossemecê} > vosmecê > vance > você

Uma evidência a favor das correlações acima foi a coincidência entre a maior frequência de vm^{ce} na segunda metade do XIX e o testemunho de textos literários que apontam nesse período de tempo um uso sistemático do item *Vosmecê*.

Uma busca a textos literários, basicamente romances e peças teatrais, escritas neste período de tempo, permite documentar ocorrências deste item. Conseguimos achar em autores como Machado de Assis, Aluísio Azevedo e Arthur Azevedo ocorrência em número suficiente para atestarmos que: a) o *Vossemece* e o *Vosmece* eram formas usadas para retratar a fala de pessoas humildes, empregados ou pessoas de convívio próximo; b) quando a forma era endereçada a uma pessoa de posicionamento social mais elevado ou que possuísse algum título que o diferenciasse, ou até mesmo, uma profissão conceituada, era usado o *Você*, o *Tu* ou algum pronome de tratamento condizente com a posição social, como por exemplo, *V. Ex*. e *V. S*. Não acontece de virem as formas *Vossemece* e *Vosmece* juntamente com o *Vossa Mercê*. A seguir colocaremos alguns exemplos dessas formas nas obras literárias.

> (09) Há seis anos que estou a serviço de vossemecê. (Filomena Borges, Aluísio Azevedo, 1884)
>
> (10) Salvo se vossemecês metem também na conta o que quebrou Brás! (Casa de Pensão, Aluísio Azevedo, 1884)
>
> (11) Vou às compras; é um excelente meio de me ver livre de vossemecê e de seus anexins. Vou preparar-me. (Amor por Anexins, Arthur Azevedo, 1872)

(12) Sua Miquelina fica rezando por vosmecê! (Machado de Assis, Dom Casmurro, 1899)

(13) Olhe do que vosmecê escapou, disse o almocreve. (Memórias Póstumas de Brás Cubas, 1881)

(14) Vejo por aí que vosmecê condena toda e qualquer aplicação de processos modernos. (Machado de Assis, Teoria do Medalhão, 1882)

As características expressas pelas formas *Vossemece* e *Vosmece* são típicas do estágio de transição em que se encontram, pois são formas decorrentes de perdas fonológicas e semânticas que alteram o seu significado em relação a forma original.

Como o uso dessas formas está localizado no tempo e no espaço de forma coerente é possível pensar que as abreviaturas encontradas na segunda metade do século XIX correspondam realmente ao *Vossemece* e ao *Vosmece* e não propriamente ao *Vossa Mercê*, pois esse pronome já não existia mais enquanto unidade de sentido que representava. Existia agora através de formas mais concisas que possuem papéis semânticos distintos dos de *Vossa Mercê*.

Sendo assim podemos afirmar que as formas *vo*^{ce}, *vm*^{ce} e *vm* correspondem às formas *Vossemece* e *Vosmece*, já a forma *Va*^{ce} corresponde a *Vance*.Com isso é possível simplificar o quadro 5 da seguinte forma.

	1ª metade do XIX	2ª metade do XIX	1ª metade do XX
vossa mercê			
vossemece			
vosmece			
Você			

Quadro: 6 Uso de *Vossa Mercê* e suas variantes e do *Você*, do século XIX até a 1ª metade do século XX.

Comprovamos, assim, a percepção de um processo sistemático de uso de abreviaturas que espelha o processo de gramaticalização, que leva o nome *Vossa Mercê* ao pronome *Você*. Ressalte-se que, pelo quadro acima, poderemos localizar a segunda metade do século XIX o momento em que o surgimento de uma nova etapa de gramaticalização se deu. Trata-se da queda de segmentos [a] e [r],

em *Vossa Mercê* de modo a formar o item *vosmecê*[5]. A pronúncia portuguesa teria neutralizado a realização vocálica de [a], tendo como resultado vossa > voss'. Teria havido também a queda do [r] medial, por ser esse um processo corrente na língua portuguesa. É importante lembrar que a queda do [r], nesse momento, contribui para obscurecer ainda mais o sentido de *mercê*.

Além dessas considerações de ordem gramatical, pudemos ainda identificar um possível padrão nas abreviaturas. Nos corpora analisados encontramos *Você* por extenso e abreviado. Nenhuma ocorrência de *Vossa Mercê* por extenso foi, porém, encontrada. Em relação a *Você*, pudemos identificar suas diferentes formas gráficas e verificar que a escrita deste pronome é mais comum por extenso. A primeira aparição do *Você* se dá por extenso e depois há abreviaturas com maiúscula e minúscula, cronologicamente ordenadas. Sendo assim, fato de não encontrarmos *Vossa Mercê* por extenso terá uma explicação. É que no período em análise já não mais se usava a forma por extenso, mas apenas a forma abreviada.

3 Conclusão

Em decorrência de todas as etapas descritas anteriormente, pudemos advogar em favor das abreviaturas como reais representantes das variantes gráficas, pudemos definir essas variantes, com base em conceitos filológicos aplicados à sociolinguística de maneira exequível e, ainda, comprovar que o empecilho colocado por Fontanella de Weinberg a respeito das abreviaturas mascararem a qual estágio da transformação pronominal as abreviaturas pertencem, pode ser relevado uma vez que através de nossas análises conseguimos comprovar que as abreviaturas podem indicar a que estágio pertencem. Mais que isso, é possível inseri-las nesse processo de gramaticalização.

[5] Estamos cientes de que a questão que envolve a queda de segmentos precisa ser mais bem detalhada. Consideramos ser uma importante etapa de uma atividade futura. Agradecemos à Profa. Odete Menon pelos valiosos comentários a esse respeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREVIATURAS. Disponível em: <http://www.belcart.com/belcart_es/como_esc/c_abreviat.html>. Acesso em: 18-06-2006.

ALBUQUERQUE, A. Tenório. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Aurora, 1953.

ALBUQUERQUE, Salvador Henrique de. *Compendio de grammatica portuguesa*. 12. ed. Rio de Janeiro: A. A. Lopes do Couto, 1874.

AMORA, Antonio Soares. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. São Paulo: LEP, 1958.

BORGES, Dr. Abílio César. *Resumo da gramática portuguesa para uso das escolas*. 7. ed. 1877.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 34. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1991.

CHAVES, Elaine. *A implementação do pronome v*ocê: a contribuição das pistas gráficas. Mestrado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2006.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa***.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação/FAE, 1986.

FLEXOR, M. H. O. *Abreviaturas*: manuscritos dos séculos XVI ao XIX. São Paulo: UNESP. Secretaria de Estado da Cultura. Arquivo do Estado de São Paulo, 1991.

FONTANELLA DE WEINBERG, Maria Beatriz. Fórmulas de Tratamiento en el Español Americano (Siglos XVI y XVII). In: Fontanella de Weinberg, María Beatriz (Hrsg.). *El español en el nuevo mundo: estudios sobre historia lingüística hispanoamericana*. Washington, DC: OEA/Colección INTERAMER, 1994, p. 1-15.

GONZÁLEZ, Félix Rodríguez. *Variación tipográfica en el uso de las "abreviaturas"*. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/cajetin/abreviat.html>. Acesso em: 18-06-2006.

HOPPER, P. and TROUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: CUP, 1993.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LUFT, Celso Pedro. *Novo guia ortográfico* (de acordo com a recente modificação lei 5765, de 1812-1971. 14. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

_____. *Grande manual de ortografia globo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

MARQUILHAS, Rita. *O original da imprensa e a normalização gráfica no século XVIII*. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 1988.

MORENO, María Cristobalina. *El uso del pronombre tú en la españa contemporánea:* ¿Extensión de un nuevo uso o continuación de una tendencia iniciada en el Siglo de Oro? Disponível em: <http://64.233.161.104/search?q=cache:ygOXqYiTW-oJ:cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_moreno.pdf+brown+e+gilman+1960+power+and+solidarity&hl=pt-BR&ie=UTF-8>. Acesso em: 28-04-2005.

OLIVEIRA, Bento José de. *Nova grammatica portuguesa*. 13. ed. Coimbra: J. Augusto Orgel, 1880.

PARDAL, Dr. Ortiz. *Grammatica analytica e explicativa da lingua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nicoláo-Alves, 1879.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva* (curso superior). 24. ed. Melhorada e ampliada com uma syntese e critica das Reformas Orthographicas e um Appendice sobre estylistica e Composição litarária em prosa e verso. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1907. [1. ed., 1886].

RAMOS, Jânia Martins. O uso das formas você, ocê e cê no dialeto mineiro. In: HORA, Dermeval da (Org.). *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Ideia, 1997.

RIGATUSO, Elizabeth M. Aspectos de la evolución de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (1800-1930). In: Fontanella de Weinberg, María Beatriz (Hrsg.). *El español en el nuevo mundo: estudios sobre historia linguística hispanoamericana*. Washington, DC: OEA/Colección INTERAMER, 1994, p. 1-16.

SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática*: teoria e prática. São Paulo: Atual, 2001.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1964.

TAUSTE, Ana María Vigara. *Abreviaturas dobles* (CC. OO.). Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/cajetin/cc_oo.html>. Acesso em: 22-07-1999.

VITRAL, Lorenzo. A forma cê e a noção de gramaticalização. *Revista de Estudos da Linguagem*. nº 5, p. 115-124, 1996.

_____; RAMOS, Jânia. *Gramaticalização*: uma abordagem formal. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E COMPOSIÇÃO DE CURRÍCULO E MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE ESPANHOL NO NÍVEL MÉDIO DA REDE PÚBLICA – EM BUSCA DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Cícero Anastácio Araújo de Miranda (UFC)
cicero.miranda@ufc.br

1. Introdução

O ano de 2010 aparece como o prazo final para o cumprimento da lei 11.161 que prevê a oferta obrigatória do espanhol, no nível médio, nas escolas públicas do Brasil. Essa obrigatoriedade do ensino de espanhol levanta diversas questões. Entre elas está o número de professores capacitados para o ensino da língua, entendendo por capacitados aqueles que cursaram graduação de nível superior em uma instituição de ensino autorizada para tanto; a estrutura oferecida pelas escolas brasileiras para o ensino de uma língua estrangeira e de que forma os professores que atuam nas escolas públicas de ensino médio estão desenvolvendo suas atividades.

Nosso trabalho se propõe a analisar de que forma os professores de espanhol das escolas públicas estaduais de Fortaleza, que ofertaram o espanhol em seu currículo no ano de 2009, estão atuando no ensino desse idioma. Dessa forma, em nossa investigação nos interessou verificar se os professores usam, e se os usam como o fazem, documentos de referência como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, do Ministério da Educação, para a análise e elaboração dos currículos e materiais didáticos a serem trabalhados em suas salas de aula.

2. Desenvolvimento

O Ministério da Educação (MEC) publicou no ano de 2006 as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), em três volumes. O volume 1 é dedicado a *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Dentro desse último, encontramos as orientações para a elaboração do currículo para o ensino do espanhol no ensino médio. Como documento referencial, consideramos de primordial importân-

cia que os professores de língua espanhola o conheçam e façam uso dele para a elaboração de currículos e, por consequência, para a eleição dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. A escolha desses conteúdos, por sua vez, condiciona a escolha do material a ser utilizado.

Além de ser um documento referencial do governo, o que talvez bastasse para serem levadas em consideração pelos professores de escolas públicas, as OCEM estão em perfeita consonância com teorias linguísticas sobre o ensino de línguas, cujo escopo teórico contribui sobremaneira para o avanço da prática docente da área de idiomas. Passaremos**,** a seguir**,** a uma revisão do embasamento teórico que nos norteou em nossa pesquisa.

O principal eixo teórico de nossa pesquisa é o que considera que aprender uma língua não é somente aprendê-la como sistema isolado ou hermeticamente fechado, mas também tudo o que lhe rodeia. Isto implica no desenvolvimento de aspectos comunicativos e socioculturais. Como consequência de tal norte teórico, cremos que preparar um estudante para ser capaz de interatuar fora da sala de aula, no idioma alvo, significa que ele possa fazê-lo em situações nas quais é imprescindível o conteúdo exato da mensagem, onde existirá uma razão social e pessoal para fazê-lo e onde fazê-lo. Ainda de acordo com essa visão, para que a comunicação se realize satisfatoriamente, deverão ser cumpridas algumas finalidades como preencher os vazios de informação, resolver problemas, tomar decisões ou estabelecer contatos sociais. Assim, é fundamental que este estudante desenvolva estratégias de comunicação.

Essa visão de aprendizado da língua, baseada na interação e em seu uso real, compreende que o indivíduo desenvolve o que um dos campos da linguística aplicada chama de letramento.

No livro Os significados do Letramento (KLEIMAN, 2008, p. 18), a autora reserva o início de seu trabalho para definir o que é letramento. De acordo com Kleiman, podem-se tomar posturas diferentes com relação ao estudo do letramento ou das práticas letradas de indivíduos usuários de uma língua. Por exemplo, podem-se estudar as práticas orais ou as escritas. Essa visão diferenciada pode variar da mesma maneira a definição de letramento. Contudo, Kleiman nos apresenta sua definição de letramento: “Podemos definir hoje o

letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos". (KLEIMAN, 2008, p. 18)

A definição amplia a visão de uso da língua, pois nos leva além do termo até então usado: alfabetização. Segundo a autora, esse conceito reduz as práticas letradas dos usuários da língua àquelas propostas e trabalhadas pela escola. Se considerarmos que um indivíduo sem escolaridade pode ouvir histórias de alguém que as retira, por exemplo, de um livro, perceberemos que mesmo o que não possui a habilidade de ler textos escritos tem vivências letradas. Tal mudança de conceitos abre-nos novos rumos, o que consideramos aqui de maneira mais especificamente é o ensino de línguas.

Outra definição de letramento que nos pode ser útil e que também consideraremos é o dado por Magda Soares e que é apresentado por Marcos Bagno (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002), em seu artigo a Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à educação linguística: "Letramento é o estado ou condição de quem *não só* saber ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral". (SOARES, 2001 *apud* BAGNO, 2002)

Ainda segundo a autora, acrescenta que neste conceito está implícita: "A ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la". (SOARES, 2001 *apud* BAGNO, 2002)

Pensando assim, o ensino de língua deve propor como objetivo desenvolver no aluno graus de letramento cada vez maiores, possibilitando-lhe, da mesma forma, uma cada vez também maior condição de interação e uso da língua aprendida. Considerando, ainda, que o idioma não é como o que cria Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral* (MARTELOTTA, 2008), um sistema puro e afastado da realidade, mas que ele é feito pelo falante que o modifica.

Esse ponto de vista tem outra consequência: pôr o aluno no centro da educação crendo que ele é o principal sujeito interessado e cujas características e possibilidades devem ser consideradas ao planejar-se o processo educacional. Rechaça, por outro lado, a visão do

ensino do idioma por ele mesmo, através de descrições gramaticais e normativas.

Acontece que, embora estas questões sejam hoje amplamente discutidas e trazidas à baila, a discussão ainda não alcançou as salas de aula brasileiras. Seja por desconhecimento desses conceitos por parte dos professores, seja por despreparo desses últimos, ou seja**,** pela própria organização do sistema educacional brasileiro não oferecer suporte aos docentes para a efetivação de pressupostos teóricos presentes no**s** documentos oficiais do governo. De qualquer forma, nosso trabalho se concentrou em tentar responder as perguntas: Os professores de espanhol do nível médio, das escolas públicas estaduais de Fortaleza, que lecionaram no ano de 2009 a disciplina de espanhol, conhecem as OCEM? Se as conhecem, utilizam-nas como critérios basilares ou mesmo referenciais para a composição do currículo e conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula? Os materiais didáticos escolhidos e utilizados são eleitos em decorrência dessa composição? Para a resposta desses questionamentos, apresentamos a metodologia utilizada e os resultados obtidos.

3. Metodologia e resultados

Para tentarmos responder as questões acima apresentadas, buscamos a informação junto à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) dos nomes das escolas que, no ano de 2009, haviam oferecido o espanhol em sua grade curricular. Foram repassados os nomes de nove escolas, de um total de quatorze. Dos nove professores procurados, apenas cinco (equivalente a 35,8% do total) responderam a um questionário que fazia perguntas sobre o seu conhecimento das OCEM, sobre de que forma eram eleitos os materiais didáticos e como eram escolhidos os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Quando perguntados se usavam algum documento oficial do governo para a elaboração dos seus planos de disciplina, apenas uma professora respondeu que sim. Todos os outros responderam que não. A professora que respondeu afirmativamente disse usar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as matrizes curriculares para o ensino médio.

A primeira pergunta é propositadamente bastante direta. Não quisemos direcionar as respostas dos entrevistados, por isso não citamos as OCEM. Na verdade, em seguida, perguntamos se eles conheciam o documento e a resposta foi taxativa: não. Podemos encontrar várias explicações, talvez, para o desconhecimento por parte dos professores das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Talvez a primeira delas seja o fato de o documento ter sido publicado no ano de 2006, relativamente há pouco tempo e não ter sido disseminado. O segundo ponto de hipótese é a falta de preparo do corpo docente e do pessoal pedagógico da escola que não se mantêm atualizados com as inovações metodológicas do governo. De uma maneira ou de outra, a constatação da ignorância do documento em questão já aponta para a necessidade de ações de formação continuada de professores que os mantenham em dia com as discussões que envolvem a sua área de trabalho, bem como de documentos como as OCEM e de outros que possam dizer respeito ao seu fazer docente.

A pergunta seguinte era dirigida àqueles que não usavam documento oficial algum para a elaboração de seu planejamento. Indagava qual, então, era o material usado para essa elaboração. Fora uma resposta vaga e indefinida sobre uma tabela que nada respondeu, todos os outros responderam que usavam os livros didáticos. Mais um ponto bastante importante a ser analisado. A resposta dos professores pode conduzir-nos a reflexões que tratassem de questionar, quais os instrumentos de avaliação desses materiais esses professores usavam para adotá-los ou se sequer era usado algum instrumento. Acreditamos que essa pode ser uma proposta interessante para futuros estudos, contudo, as nossas indagações estavam voltadas para outra questão: o que o professor acreditava ser relevante para a escolha de seu material e, por conseguinte, dos conteúdos. Assim, deixamos para mais adiante observar e até sugerir práticas de avaliação de materiais baseadas em instrumentos pré-estabelecidos. Podemos indicar trabalho anterior nosso no qual fazemos algumas considerações sobre o caminho a ser tomado para a avaliação de materiais didáticos para fins específicos (MIRANDA, 2009). Atentaremos aqui para, como dissemos, o que o professor crê relevante na escolha de seu material.

Para responder isso, a pergunta seguinte indagava se o professor buscava desenvolver nos seus alunos as chamadas quatro destre-

zas (ler, escrever, ouvir e falar) ou se o trabalho era feito em uma perspectiva instrumental (numa habilidade de ler e compreender textos). Acreditávamos que, ao responder essa pergunta, o professor, conhecedor ou não da teoria de letramento, revelaria se a sua visão era voltada para práticas letradas, ou seja, no desenvolvimento pleno da atividade comunicativa e aí incluindo as várias destrezas previstas nessa visão; ou se aplicariam o tradicional modelo que compreende o ensino de idiomas de língua na escola regular, como apenas o desenvolvimento de habilidades de prescrição gramatical e de leituras superficiais de textos. Apresentamos as respostas.

Uma professora respondeu que, nas turmas de turismo, ela tentava desenvolver nos alunos as quatro destrezas e, nas demais turmas, apenas trabalha em nível instrumental. Todos os demais responderam que trabalhavam segundo a última proposta. Unanimidade entre esses últimos foi o fato de todos reclamarem da falta de tempo para poder efetivar uma proposta de desenvolvimento das quatro destrezas. As respostas dos colegas merecem algumas reflexões.

Na página 89, do volume I das OCEM, os autores apresentam um item chamado "O "conflito" de objetivos". Nesse item eles afirmam:

> Depreende-se da discussão sobre os objetivos do ensino de línguas estrangeiras na educação básica que o objetivo linguístico é lembrado com maior frequência [...] há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). (BRASIL, 2006)

A resposta da professora que disse ter abordagens de trabalho diferenciadas para cada curso, e as dos demais professores de considerar apenas o ensino instrumental da língua, casa perfeitamente com as afirmações citadas acima. Nossos professores ainda encontram-se confusos sobre qual é o objetivo do ensino de idiomas na escola regular. Entre a confusão dos docentes, e como uma das causas dela, está a ausência do governo, ao não estabelecer ações de formação continuada dos mesmos. Da mesma forma, estão os interesses políticos da escola, mas especialmente estão, ainda, os alunos, que perdem

todos os dias a oportunidade de expandir as suas práticas letradas, através do ensino de idiomas pautado em uma visão mais ampla e atualizada.

Mais uma vez gostaríamos de citar Bagno em seu texto, já citado anteriormente, no qual ele afirma: "No entanto, existe ainda uma forte resistência, mesmo por parte de linguistas, pedagogos e de muitos professores de língua, em abandonar, definitivamente, o estudo da língua como objeto em si mesmo" (BAGNO, 2002).

Trazemos o que afirma o autor para introduzir, com a sua afirmação, as respostas dos docentes entrevistados a outra pergunta que fizemos sobre o tratamento que eles davam ao ensino de gramática em seu programa de trabalho. Gostaríamos de transcrever três respostas dadas de maneira literal. Chamaremos os professores de P1, P2 e P3:

> A mesma é incorporada dentro de todo o plano anual, com a proposta de o aluno assimilar da maneira mais prática possível a aplicação de uma estrutura gramatical com diferenças em relação a sua. P1

> Desenvolvendo a competência gramatical por meio do uso das estruturas em seus contextos. P2

> Abordo de forma contextualizada, explorando a gramática no texto, buscando o sentido dos usos, os porquês das construções, as várias possibilidades de uso do sistema linguístico da LE aliada à literatura e ao vasto mundo de gêneros textuais e outros recursos que facilitam a aprendizagem tornando-a mais dinâmica e divertida. P3

Observamos três respostas bem distintas e bastante interessantes. O P1 assume uma postura não muito clara com relação ao que seria a praticidade, mas deixa claro uma visão estruturalista e vai mais além: afirma fazer uma análise contrastiva com a gramática do português. A P2 já assume a postura formalista-normativa, tentando disfarçá-la com a palavra "contexto" que também não fica clara. Apenas a P3 vai citar palavras como "as várias possibilidades de uso do sistema linguístico da LE aliada à literatura e ao vasto mundo de gêneros textuais", denotando, mesmo sem falar em letramento, uma postura de trabalho visando práticas letradas.

Para finalizar a análise das respostas dadas pelos professores, gostaríamos de trazer o que eles dizem sobre de que forma elaboram o seu material didático. A primeira pergunta foi se a SEDUC, a esco-

la ou o MEC ofereciam algum material para os alunos. Alguns dos entrevistados citaram o material do *Primeiro Aprender* da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, como sendo o usado nas turmas de primeiro ano. Outros não o citaram. Quanto às demais séries responderam que não há material para todos os alunos. Nesse caso, perguntamos como, então, eles elaboravam o material a ser oferecido ao aluno e a resposta foi que a elaboração era feita a partir dos livros didáticos disponíveis no mercado editorial, fossem eles oferecidos ao professor na escola ou não. Essas últimas respostas acrescentam mais um elemento de heterogeneidade e de falta de eixo referencial nas atividades de ensino de ELE nas escolas públicas conforme vimos mostrando até aqui.

Essas respostas, juntadas às anteriores, nos parecem suficientes para o entendimento do que os professores entrevistados nas pesquisas (e acreditamos também que os demais) acreditam ser o ensino de idiomas e para o esclarecimento de quais são suas práticas de avaliação e composição de currículo e materiais didáticos.

4. Considerações finais

O desalinhamento das atividades docentes, no ensino de Espanhol – Língua Estrangeira (ELE), nas salas de aulas das escolas públicas de Fortaleza, com as OCEM, nos revela o que já supúnhamos na proposição de nossas investigações: os professores de espanhol necessitam de um fórum de debates permanente, de formação continuada, que lhes ofereça atualização nas demandas de ensino do idioma e nas teorias linguísticas de sua área. Esse fórum lhes fará conhecer não somente as OCEM, como também outros documentos relevantes e ainda, material científico que lhe subsidie o trabalho.

Outra consideração fundamental é sobre a visão assumida pelo professor de ELE como sendo o objetivo da oferta dessa disciplina no ensino médio. É urgente a clareza de tal objetivo por parte dos docentes, de forma a que fiquem em consonância com os marcos referenciais apresentados nas OCEM. Para isso, entra em cena novamente o fórum de debate sugerido no parágrafo anterior, espaço onde os professores poderão apreciar e discutir as propostas do MEC e adaptá-las à sua realidade.

Além disso, apesar de não ter cabido em nossa investigação, nesse momento, a pergunta de quais são as condições de ensino do espanhol na rede pública precisam sim vir à baila, para que também não se estabeleça um tribunal de inquisição sobre os professores e os imputem a culpa (se é que há sequer culpa ou culpados) para uma deturpação da visão do ensino de idiomas. Sabemos, pelas respostas dadas também nos formulários, que os professores não dispõem de materiais didáticos para o mínimo de organização; que as salas de aulas são numerosas, não oferecendo, por isso, condições de atividades mais qualitativas; que o tempo disponibilizado para o ensino de ELE não é suficiente. Enfim, as questões que transcendem as de ordem teórica devem fazer parte do amplo questionamento em torno das práticas de sala de aula, da composição dos currículos, da eleição de materiais e o elenco de conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores de ELE.

Porém, concentrando-nos em nosso recorte de investigação, podemos concluir, deixando (claro e sempre) aberto novas contribuições na área, que a proposição de atividades que prevejam a formação continuada dos professores de ELE, do Estado do Ceará, mais especificamente, para início, no município de Fortaleza, visando a sua constante atualização com relação a pesquisas, tecnologias de ensino, documentos referenciais; são fundamentais, urgentes e muito bem vindas. Assim o são, por havermos percebido em nossa investigação, além de nossa prática, o desconhecimento desses elementos subsidiários e de fundamental importância para o professor. Muito mais, que os professores, com a iminente ampliação da oferta do idioma espanhol na rede pública de ensino, a partir de legislação que assim a prevê, necessita de orientação para a implementação dessas ações. Os professores devem ser priorizados, por serem a frente de trabalho que fará ser possível essa ampliação. Acreditamos que nossas indagações tenham podido ensejar outras e mais, tenham podido ensejar ações mais pontuais e práticas por parte da academia e de quantos mais possam propô-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio; linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

ESPINOSA, Mª Paz Prendes et al. *Herramienta de evaluación de material didáctico impreso*. Murcia: Universidad de Murcía, 2007.

GARTNER, Eberhard et al**.** *Contribuições para a didáctica do português língua estrangeira*. Germersheim: TFM, 2003.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento.* Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MIRANDA, Cícero A. A. de. *Avaliação de material didático para fins específicos: Curso de turismo* – professores de espanhol. Paraíba, outubro de 2009.

ASSIM COMO NO *ORTO DO ESPOSO*

Wandercy de Carvalho (UFF)
wandercycarvalho@yahoo.com.br

1. Introdução

A língua portuguesa, igual a qualquer língua viva, está sujeita a modificações ao longo do tempo; apesar desse dinamismo, os acordos técnicos e as convenções normativas e culturais tentam fazer com que ela permaneça estável ao longo dos tempos. Por outro lado, mesmo com as normas estabelecidas, ainda existem estudos que podem ser desenvolvidos em novos campos de pesquisas. Aqui, em especial, a construção *assim como* e a sua polissemia; sendo, então, a finalidade deste trabalho, contribuir para o estudo da construção *assy como* presente no livro medieval *Orto do Esposo*, observando as categorias semântico-sintáticas da mesma. O *corpus* constitui-se de 208 ocorrências da construção *assy como* encontradas no livro citado.

2. Pressupostos teóricos

O princípio teórico adotado é aquele, segundo o qual, os diferentes usos de *assim como* têm origem em uma trajetória de mudança pelo processo de gramaticalização, marcada por espaço > tempo > texto, conforme Heine *et alii* (1991). Teoria que destaca os processos de mudanças de itens lexicais (verbos, substantivos, adjetivos) e construções gramaticais (preposições, conjunções, advérbios) que se reorganizam no discurso, ao longo da história das línguas.

A formação primitiva de *assim como*, segundo Faria (1962, p. 919) vem de *sicut***.** Esta construção gramatical é um advérbio e significa: "*do mesmo modo que*, *assim como*, *como*". A base ou raiz *sic* é outro advérbio mais antigo e faz ainda correlação com *ut. Ut* é advérbio e conjunção, também se une a *sic* ou *ita*. Faria (1970, p. 18) observa: "há uma peculiaridade das línguas indo-européias que só se encontra no latim e no osco-umbro: a junção da enclítica *-ce* para reforçar os demonstrativos, dando as formas latinas *hic*, *istic*, *illic* etc.". Ao que parece, esta partícula agregou-se a outros elementos

gramaticais, dentre eles a conjunção condicional latina *si*. *Si + ce > sic*. De igual modo, *a + ce > ac > atque*: conjunção aditiva: "*e, do que, assim como*", (Cf. FARIA, 1995).

Essas numerosas combinações transformam a conjunção e advérbio *sicut* em uma espécie de *transpositor container*, uma construção linguística polissêmica e, possivelmente, seja este o fato que provoca tantos modos de fazer, não só *comparações*, como, também, *adições*. E a facilidade que esta construção tem para "transitar" entre orações coordenadas e subordinadas, demonstra o grau de complexidade para analisá-la.

Portanto, as duas conjunções latinas 1) *sicut*; 2) *atque* embora não sendo mais usadas, na escrita, no século XV, parece que ainda chegam a exercer influências nos autores daquela época, e isto se dá, possivelmente, pelo fato das muitas leituras em latim. Esta *contaminatio* vai se manifestar na nova língua portuguesa que, aos poucos, se estabelece. Talvez por estas razões, no texto *Orto do Esposo*, a construção *assy como* desempenha várias funções conforme é possível constatar a seguir.

3. Conjunções subordinadas

A análise demonstrou que a construção *assy como* desempenha, além de outras funções, três tipos particulares de conjunções subordinadas. São elas: comparativas correlativas de igualdade (*não só ... como também.*), *comparativas não correlativas* e as *conformativas.*

3.1. Comparativas correlativas de igualdade

Ex: 01

> *Assy como* ho orto do parayso terreal he muyto delectoso com flores muy fremosas, *bem asy* ẽno orto da Sancta Scriptura ha muitas flores muy esplandecentes em sua color. (p. 11)

Em (01), o primeiro termo da comparação *assy como* exigindo o seu correlato *bem asy* caracteriza a relação de interdependência entre as orações, ou seja, existe uma coisa que serve de modelo para

outra, mesmo que o segundo termo comparado seja *da mesma natureza* que o do primeiro: *orto* x *orto*, o que difere é o local onde cada um se encontra. Neste exemplo, *Assy como* está relacionada à construção *não só ... mas também*.

3.2. Comparativas não correlativas

As orações comparativas não correlativas não apresentam dois termos como as correlativas, e se caracterizam por apresentar, segundo Neves (2000, p. 900) "*conjunção* ou *locução conjuntiva* indicadora de comparação de igualdade: *como, assim como, tal como, do mesmo modo que* etc.". A autora ainda classifica as construções comparativas não correlativas em: a) qualitativa, b) quantitativa. Ambas indicam modo e estão relacionadas à igualdade, sendo que a segunda tem sentido de "*adição*, com indicação de *igualdade de proporção*".

Ex: 02

a) Ẽna rresurreyçom dos mortos nõ casarõ os homẽẽs, mas serom *assy como* angios de Deus no parayso, (p. 47)

a.1) Ẽna rresurreyçom dos mortos nõ casarõ os homẽẽs, mas serom *tal como* angios de Deus na parayso

Ex.: 03

a) Aly todo justo florece *assy como* palma ẽna cassa do Senhor. (p. 71)

a.1) Aly todo justo florece, (*e também, na mesma proporção*), a palma ẽna cassa do Senhor.

Conforme o exposto em (02) e (03), a conjunção *como* ou as locuções *do mesmo modo que*, *tal como* etc. demonstram ser a função de conjunção subordinada comparativa a mais prototípica para a construção *assy como***,** e que, talvez por isto, ela resiste até os dias de hoje. Por outro lado, algumas outras funções que serão apresentadas a seguir, *foram mais passageiras* e desapareceram. Isto reflete a *mobilidade* e a *dimensão polissêmica* alcançada por esta construção no texto *Orto do Esposo*. Fatos que vão constatar os princípios teóricos apontados por Heine *et all*. (1991); Hopper (1991) etc.

3.3. Conformativas

A proximidade entre as orações comparativas e as conformativas é muito grande. E para reduzir as dúvidas no momento de análise entre ambas existem certas recomendações, mas as mesmas podem induzir a equívocos, tendo em vista não levarem em consideração as *aparentes* ou *pseudoconformativas*; estas ocorrem na presença da preposição acidental. Ex.: Agiu *como*/*assim como*/*conforme* as regras. Os conectivos assinalados neste exemplo não contribuem para a formação de uma oração conformativa; os mesmos formam apenas sintagma nominal estabelecendo noção de conformidade. Entretanto, para evitar dúvidas, se *como* ou *assim como* puder ser substituído pela locução subordinativa *do modo que*, a oração será conformativa.

Ex.: Foi eleito *como/conforme* esperava: Foi eleito *do modo que* esperava.

Ex.: 04

> E sseria muy justa cousa de acontecer aas molheres que tragẽ o grande afeytamẽto e o entoucado sobeyo ẽnas cabeças assy como aconteceo ẽ Paris a hũa molher muy louçãã, que leuaua ẽ sua cabeça afeytamento e ẽtoucado cõ cabellos alheos. (p. 177)

Neste exemplo é possível substituir *assy como* por *como*/*conforme*, *segundo* ou *do modo que*, assinalando, assim, uma conjunção subordinada conformativa. Na atualidade, as construções conformativas, geralmente, exprimem acordo ou conformidade, mas talvez em função do objetivo ou da estrutura da obra em estudo, ela é usada, também, para expor exemplos ou fatos:

Ex.: 05

> Qual he aquelle que seguramente pode seer louuado en quanto he uiuo? Certamente *aadur* pode seer, ca muytos som louuados e de grande fama ẽna uyda que som condẽpnados depois da morte, porque eram louuados cõ mẽtira, *assy como* se mostra per estes recõtamentos que se sseguẽ. (p. 119)

4. Orações coordenadas

A construção *assy como* também surge na sintaxe coordenativa, e, embora ela apareça reduzida em número, apresenta maior variedade, dentre esta, é possível destacar as aditivas correlativas.

4.1. Aditivas correlativas

Ex.: 06

> *Ualerio fez a sua semelhança a esta aue da pouquidade das boas molheres. Ca, assy como esta* aue aadur pode seer uista e achada, *bem asy* a boa molher aadur pode ser achada. (p. 168)

Em (06) A ave mal *pode ser encontrada, e também* a boa mulher mal *pode ser encontrada*, a ave e a boa mulher dificilmente *podem ser encontradas*. Neste caso, embora existam dois sujeitos, *não há modelo* e *nem modelado*, logo, não há comparação, mas apenas somas entre os fatos correlacionados. Dois agentes relacionados e um só predicado.

4.1.1. Aditiva correlativa intensiva

Ex.: 07

> *Assy como* a berbeleta tanto anda voando *acerca* da candea ataa que sse queyma ẽ ella, *bem asy* fazem aquelles que ameude husam a cõpanha das molheres. (p. 167)

A borboleta *se queima na luz,* e o homem *se queima* também. A borboleta e os homens se queimam (se prejudicam). Este exemplo é semelhante ao (06) no que se refere à adição; porém, aqui tem o elemento quantificador *tanto*, que afeta os dois agentes, assinalando grau de *intensidade* repetitiva, (de tanto voar ao redor da luz, a borboleta se queima), e os homens, de tanto ficarem junto das mulheres, um dia eles se prejudicam. Dois agentes: homens x borboletas relacionados a seus modos de agir.

4.1.2. Aditiva correlativa agentiva

Ex.: 08

> Ha hy *hũa* maa ẽfirmidade que eu uy (...): ryquezas ajũtadas por mal de seu senhor. Ca pereceo ẽ afliçom muy maa. **Assy como** sayu nuu do uentre da sua madre, *assy* se tornara. (p. 65)

O homem nasce nu, o homem, ao morrer, não leva nada. Diferente das correlações anteriores, nesta existe um só agente correlacionado a dois verbos. Em (06), (07) e (08) *assy como* é palavra denotativa de inclusão.

4.1.3. Aditivas correlativas opositivas

Neste caso, a relação entre as orações coordenadas marcadas por *E* assinala um fato correlativo aditivo, mas com o sentido oposto do convencional:

Ex.: 09

> Mas ẽna rresurreyçom dos mortos nõ casarõ os homẽẽs, mas serom assy como angios de Deus no parayso, ao qual ceeo nõ auiam os homẽẽs entrada, ataa que se conpriu aquello que disse Sam Paulo, que, asy como pello homẽ [ueo a morte], [s. per Adam], [bem asy pelo homẽ] he a resurreyçom dos mortos, cõuem a saber per Jhesu Christo, *assy como* em Adam todos morrem, *bem asy* ẽ Jhesu Christo todos seerã auiuẽtados. (p. 47/48)

Por um lado, em Adão todos morrem, e por outro, em Cristo todos vivem, ou ainda. *E* em Adão todos morrem, *e* em Cristo todos vivem. Vida x morte é o tema central da proposição, cabe ao homem medieval escolher o caminho a seguir. Este *E* aditivo pode ser denominado de: *aditivo* de *ponto de vista*.

4.2. Aditivas seriais

Moura Neves (2000, p. 743), atribuindo valores semânticos para a conjunção coordenativa aditiva E, identifica as construções polissindéticas como aquelas cujo "efeito de acúmulo é particularmente sentido quando a marca *aditiva E* se repete".

Ex.: 10

> Jhesu Christo, que he sabedoria *E* uerbo de Deus Padre, perdurauel cõ elle per todo *E* en todo, nõ podia seer conhecido da *creatura* do mũdo, que he ho homẽ, ataa que sayu da boca do muy alto Senhor Deus *E* que foy reuelado *E* demonstrado per Deus ante os olhos das creaturas razoauees, que som os homẽẽs, bem *assy como* (= E também) a palavra, que o homẽ tem formada *E* pensada dentro em sua mẽte ... (p. 44)

O exemplo revela recursos aditivos que vão se acumulando numa espécie de *e + e + e + e + n*. *Assy como*, (*e também*), é um conectivo aditivo usado pelo monge, para dar ênfase ao que vem dizendo, é um elemento retórico, usado para convencer. Moura Neves chama este recurso de aditivo "com efeito de acumulo". Um traço relevante entre esta ocorrência e a aditiva correlativa, é o fato de, neste caso, a construção *assy como* aparecer após uma sequência de aditivas (*E*), motivo que parece justificar a hipótese de reforço enfático para aquilo que o monge vem dizendo.

4.2.1. Aditivas seriais privativas

Ex: 11

> Nõ demãda o olheo *nẽ* rrooe os fectos alheeos *nẽ* se muda ameude ẽ artes desuayradas *assy como* (e nem) a arteyrice que, por seer percebida, teme todas as cousas *nẽ* cree aos seus cõselhos mas reuolue todas suas sentẽças. (p.128)

Em (11), *assy como* é um conector coordenativo aditivo enfático (*e nem*), e este *nem*, contrário de sua tradicional ocorrência negativa, aqui ele coordena uma série de orações de *caráter privativo*.

Para concluir o tema sobre coordenadas, conforme visto no Ex: (01), é possível notar que, quando a construção *assy como exige* a sua correlata *bem asy*, ou seja, o padrão *não só ... mas também*, caracteriza a relação subordinativa comparativa correlativa, em função do *modelo* e *do modelado*. Por outro lado, nos exemplos (06), (07), (08) e (09) quando não há esta exigência, a construção se revela como conjunção coordenada correlativa aditiva.

5. Evidencial

Neste trabalho não contém estudos aprofundado sobre evidenciais, esta categoria linguística aparece aqui, em função da rela-

ção que a construção *assy como* desempenha com os mesmos. Para os estudiosos do assunto, *evidencial* é uma categoria linguística, formada por uma construção gramaticalizada ou não, que contém um relevante conteúdo de informações. (Cf. Galvão, 2004). É, ainda, um sintagma de construção binária desenvolvido e cristalizado pelo uso, capaz de se articular como nova unidade gramatical. Casos com esta natureza estão aqui as construções *"assy como diz"*, e *"onde diz"*. Em ambas ocorrências, o grau de compromisso entre o autor do texto *Orto do Esposo*, com a fonte citada, ainda que não revelada, é muito significativo.

5.1. Assy como diz

Ex.: 12

> A aruor da palma significa a uitoria da ressureyçom dos mortos, ẽ que sera a morte uẽçuda, **assy como diz** Sam Pedro: Absoruuda he a morte ẽ uitorya. (p. 12)

A construção evidencial *"assy como diz"*, se caracteriza por identificar o locutor da mensagem a ser anunciada, fato que atribui à mesma, um nítido aspecto catafórico, ela é, consequentemente, a origem da informação a ser dada; assinala, ainda, uma voz que vem de fora para o interior do texto. Além disso, indica um *recurso de erudição* usado pelo monge narrador para dar credibilidade às suas próprias palavras.

Na ocorrência, "*assy como diz* Sam Paulo", a construção *assy como* tem sua equivalência com outras iguais a: *segundo* diz São Paulo / *conforme* diz São Paulo ou *do modo que* diz São Paulo. O verbo declaratório ou dicendi vai acarretar, com isso, em uma construção subordinada conformativa.

Entretanto, a mesma construção ainda pode ser observada como: *E diz* São Paulo, "*E* bíblico". Termo usado por Rocha Lima (1975) para distinguir do *E* da língua geral. Em "*e diz* Sam Paulo, *e diz* Sam Pedro" etc., tais construções têm nítida noção aditiva. E por que isto acontece? A resposta pode ser encontrada na formação da língua, como foi visto na parte teórica, *assim como* e *e* têm a mesma origem, vem de *sicut*.

O que indica motivar a existência de: *assy como diz* e, *e diz*, é o fato relacionado ao contínuo processo de gramaticalização, na primeira ocorrência ainda permanece uma sutil predicação verbal, (item lexical), por outro lado, em *"e diz"*, esta construção parece proporcionar noções mais abstratas, própria dos itens gramaticais. A ocorrência com *"e diz"*, é, também, muito comum no texto em estudo:

Ex.: 13

> *E diz* Boecio: O appetito e o deseyo dellas he cheo de coyta, e a fartura dellas he cheo de rependimẽto. (p. 185)

5.2. - Onde diz

Ex.: 14

> E o loguar da Escritura que lya o castrado era aly *hu diz: assy como* a ovelha foy tragido aa morte. (p. 24)

Ex.: 15

> *Onde diz* o sabedor: Se a cauares *assy como* thesouro, acharas a sciencia de Deus em ty. (p. 23)

Ex.: 16

> **Onde diz** Sancto Agostinho: Predestinada he a nossa natureza, que nõ ouue luguar hu se leũtasse mais alta, **assy como** por nos a deuĩdade nõ ouue luguar hu se abayxasse mais humildosamẽte. (p. 47)

Em (14), "aly hu diz" apresenta uma nítida noção dêitica mostrativa *ali onde*. (*Illic ubi*), a tipologia é um evidencial de similaridade: Semelhante à ovelha (ele) foi trazido à morte. *Assy como* = semelhante a. Em (15), a construção binária "onde diz", por ser um elemento externo à oração principal, não é capaz de afetá-la, por isto, pode apresentar um sentido e a oração, outro. Neste caso em especial, a oração em tratamento é uma subordinada Condicional: "Se a cauares *semelhante a* thesouro, acharas a sciencia de Deus em ty. É, portanto, um evidencial de semilariadade. Por sua vez, a construção "onde diz" pode ser substituída por: conforme. "*Conforme* diz o sábio: Se cavares semelhante a tesouro, acharás a ciência de Deus em ti". Ou seja, se procurares com muito interesse, descobrirás que existe a presença de Deus em ti.

Em (16), tal como em (15), a noção declaratória do verbo *dicendi* está de tal forma desgastada, que também pode ser substituída por conforme. "*Conforme* diz Sancto Agostinho: Predestinada he a nossa natureza, que nõ ouue luguar hu se leuãtasse mais alta, *quando* por nos a diuĩĩdade nõ ouue luguar hu se abayxasse mais humildosamẽte." A presença deste elemento temporal faz destacar a teoria adotada aqui como base, pois se no período medieval era possível esta ocorrência, e a mesma não ser encontrada nos dias de hoje, assinala o constante processo de mudança conforme propõe o funcionalismo.

As construções "*assy como diz*"; "*e diz*"; "*onde diz*" indicam seguir o princípio funcionalista de flexibilidades dos sistemas linguísticos (HOPPER, 1991), o qual estabelece a mudança com o uso, tendo em vista que estas construções parecem ter sido desenvolvidas a partir do verbo dizer, que vem do latino *dicere*; até se cristalizarem como construções *independentes* e *paralelas* àquele verbo. Ou seja, ao mesmo em tempo que as formas paradigmáticas (ex: eu digo, tu dizes, ele diz etc.) eram usadas, as construções apresentadas acima continuavam com o processo de gramaticalização. Nelas pouco ou nada ficou da noção pronominal (ele diz), ainda que a desinência de pessoa tenha permanecido. E a noção de que a tendência de redução fonética induz mudanças, conforme observam os princípios da gramaticalização, é possível dizer que a menor das três construções "e diz" seja a mais gramaticalizada. Apelando para uma ousada hipótese, talvez seja possível dizer que, no princípio, ela teria a forma: "*e ele diz*". Algo semelhante ao que resultou de: *et cum edere* > *comedere* > *comer,* ou da mais recente construção: *não é verdade*? > *não é*? > *né*? Conforma está em Martellota (1996, p. 278), situações que mostram a δύναμις da língua.

6. Análise dos dados e conclusão

As tabelas abaixo apresentam os números de ocorrências de cada tipo de função assumida pela construção *assy como*, ao longo de todo o livro *Orto do Esposo*.

CONJUNÇÕES SUBORDINADAS	Nº de ocorrências	Total (208)
Comparativas Correlativas	33	
Comparativas Não Correlativas	36	

Conformativas	55	

Tabela 01 – ocorrências de *assy como* na função de conjunção subordinada

CONJUNÇÕES COORDENATIVAS	Nº de ocorrências
Aditivas correlativas	13
Aditivas sereias	11

Tabela 02 – ocorrências de assy como na função de conjunção coordenativa

EVIDENCIAIS	Nº de ocorrências
Assy como diz	13
Onde diz	22

Tabela 03 – ocorrências de assy como na função de evidencias

OUTRAS OCORRÊNCIAS	Nº de ocorrências
Ocorrências não analisadas	25

Tabela 04 – outras ocorrências para assy como

Tabela 01: Das (208) ocorrências da construção *assy como* encontradas no texto *Orto do Esposo*, apenas 36 delas desempenham a função propriamente dita de Conjunção Subordinada Comparativa, isto demonstra o quanto estava indefinido o "lugar" da mesma. E, dado a sua diversidade, parece que ela agia como uma espécie de coringa, visto que podia ser usada em muitas situações diferentes, tanto no que diz respeito à sintaxe quanto ao discurso.

O elevado número de Conjunção Conformativa surpreendeu. Principalmente aquelas ocorridas com o verbo fazer. Dentre as 58 encontradas, (25) delas ocorrem com este verbo, e elas estão assim distribuídas: *assy como fazia* (09); *assy como fez*; (05); *assy como faz*; (04); *assy como fazem* (04); *assy como* faziam, *assy como* fizer-des, *assy como* foi feito ocorre uma de cada.

Este elevado número de construção *assy como* com o verbo fazer assinala um processo de gramaticalização específica? Pois, como visto, os recursos linguísticos com este verbo, àquela época, são muitos. Além de poder ocupar o lugar dos evidenciais, "onde diz", e, "e diz", *assy como,* junto ao verbo fazer, *indica estar em um processo de mudança* para outra construção, mas não para a classe dos evidenciais, estes indicam ter ficado em uma classe de palavras "diferente" a dos advérbios e conjunções. *Assy como,* junto ao verbo fazer, *foi mais longe* e alcançou a classe das conjunções:

Ex.: 17

> "O eclipsi nõ tyra o lumẽ a todallas partes da terra, *assy como* fazia aquelle." (p. 36).

A construção em destaque pode ser substituída por, *conforme* sem que haja prejuízo no conteúdo: "*assy como* fazia aquelle"/ *conforme* fazia aquele. Ainda existe a possibilidade da permuta com a conjunção coordenativa aditiva: O eclipse não tira a luz de toda a terra, *e* aquele tirava. Ou ainda: o eclipse não tira toda a luz da terra, *mas* aquele tirava. Esta polissemia, conforme a base teórica aqui adotada, é própria de construções que estão em processo de mudança.

Tabela 02: Onde estão identificadas as Orações Aditivas Correlativas é possível dizer que a *estrutura* das mesmas é diferente daquelas apresentadas por Bechara (2001, p. 330), Neves (2000, p. 742) e Said Ali (1964, p. 133). Tais atores identificam construções aditivas no padrão *não só ... mas também*, entretanto no texto em estudo este padrão não se manifesta; as encontradas com estas características apresentam *dependência* entre as correlações. Por isto, foram classificadas como *Orações Subordinadas Correlativas*. Por outro lado, em Oiticica, (1952, p. 20), embora ele desenvolva uma teoria específica para a correlação, existem semelhanças entre aquelas que ele apresenta, com as encontradas no *Orto do Esposo*.

Ex.: 18

> *Não somente* Marilda socorreu a pobre família, *mas também* adotou as duas órfãs.
>
> *Assy como* Marilda socorreu a pobre família, *bem asy* adotou as duas órfãs.
>
> Marilda socorreu a pobre família, *e também* (ela) adotou as duas órfãs.
>
> Semelhante ao exemplo (08), em (18) aparece um só agente e dois verbos, caracterizando um fato "meramente aditivo.

Tabela 03: Aqui estão outras funcionalidades para a construção *assy como* não previstas inicialmente. A classe dos evidenciais tem significativa importância, uma vez que ela assinala as vozes dos "sabedores", as informações que compõem o texto em estudo. No entanto, a mesma, naquela época, parece não estar bem definida, (está flexível, difusa), pois, segundo o exemplo, "*assy como diz* Sam Paulo:", é possível escrever também: *conforme* diz Sam Paulo: ou *do*

modo que diz Sam Paulo: Esta expressão catafórica, flexibilizada como está, reúne, em si, elementos de valor conformativo.

Tabela 04: Estas construções estão de tal forma indefinidas, que não foi possível dar a elas uma única classificação.

Por fim, a construção *assim como*, no texto em estudo, ocorre como conector subordinativo (três tipos), palavra denotativa de inclusão, conjunção aditiva, evidencial; ocasião em que, também, aparece indicando tempo (*quando*). Assim, ora atua na sintaxe, ora no discurso. E estas funções, originadas do constante processo de mudança, nunca ficam prisioneiras ou específicas da sua própria categoria, ou seja, elas são difusas, são indiscretas, não fixas, talvez em função de sua múltipla e confusa formação inicial vinda desde o latim *sicut*.

Nos sites eletrônicos, onde é possível encontrar discursos do papa João Paulo II, é fácil constatar o baixíssimo número de ocorrência da construção *assim como*, e quando ela é encontradas exerce a função da conjunção coordenativa aditiva (*e também*).

Ex.: 19

> Platão, Aristóteles e os estóicos davam uma grande importância a esta realização – eudemonia – como objetivo da vida humana, e viam na dimensão moral o caminho para alcançar esta meta. Para eles, *assim como* para os grande filósofos (...)* (e também)

Por outro lado, o "excesso" de *assy como* no *Orto do Esposo* induzindo a pensar ser este texto construído, maioritariamente, com orações comparativas, tal hipótese não pôde ser constatada, tendo em vista que a polissemia desta construção prevalece e se estende tanto no discurso quando na sintaxe gramatical, caracterizando, com isso, um longo e continuo processo de mudança.

Assy como, no texto em estudo, também aparece escrita nas seguintes formas: *como, asy como, asi como, asy, assim*. Até o presente estágio da pesquisa não foi possível detectar os fatos que motivaram esse processo. Entretanto os mesmos provocaram algumas hipóteses. 1) O livro foi escrito por mais de um monge. 2) A variedade na escrita representa o idioleto de cada um dos autores. 3) O mosteiro recebia monges de variadas regiões. 4) O modo de falar era repre-

sentado na escrita. 5) O momento reclamava por uma Gramática Normativa para a *nova* língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI SAID, M. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: UNB, 1964.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

Discurso do Papa às autoridades civis e ao corpo diplomático de Chipre. Disponível em: http://www.zenit.org/article-25124?/=portuguese. Acesso em: 25-jul-2010.

FARIA, Ernesto. *Gramática da língua latina*. 2. ed. Brasília: FAE, 1995.

———. *Fonética histórica do latim*. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.

———. *Dicionário escolar latino-português*. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

GALVÃO, Vânia Cristina Casseb. De predicação matriz a operador evidencial. A gramaticalização de diz que. *Veredas*, v. 8, n.1 e n.2 p. 163-181.

HEINE, Bernd, CLAUDI, Ulrike & HÜNNEMEYER, Friederike. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P, J. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Ed.). *Approaches to grammaticalization*: focus on theoretical and methodological issues. V. 1. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 17-35.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa.* São Paulo: Confluência, 1967.

MALER, Bertil. *Orto do esposo.* V. 1, Rio de Janeiro: MEC, 1956.

MARTELLOTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. (Org.) *Gramaticalização no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

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

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

ROCHA LIMA, C. H. da. *Subsídios para o estudo da partícula "e" em algumas construções da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: 1975. In: SILVA, José Pereira da; LIMA, Valentina da Rocha (Orgs.). *Estudos de Rocha* Lima: "a", "e" e "Ruy". Rio de Janeiro: Botelho, 2010 [CD-ROM], com apoio da ABRAFIL. Disponível em: <http://filologia.org.br/rocha_lima/licro_3/Subsídios%20para%20o%20estudo%20da%20particula%20e%20em%20algumas%20construcoes.pdf>.

VOTRE, S. *Linguística funcional: teoria e prática*. Mimeo.

————. O imaginário português e o ensino de língua. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa, uma visão em caleidoscópio*. São Paulo: Educ, 2004.

BLOGS NA ESCOLA: UMA ALTERNATIVA

Carmen Pimentel (UERJ)
carmenpimentel00@gmail.com

A escola é um espaço de produção de conhecimento por excelência. Tal produção utiliza a língua escrita como modalidade prioritária de registro, por meio de trabalhos escolares, redações, pesquisas. Entretanto, o registro escrito produzido na escola muitas vezes se limita à leitura por apenas uma pessoa: o professor, que o analisa, avalia e devolve ao estudante que, por sua vez, arquiva ou descarta o trabalho. Enfim, não é divulgado ou socializado, não é partilhado entre outros leitores, não exerce a função social a que um texto escrito se destina.

A escola também é espaço de diálogo. Na concepção bakhtiniana, o diálogo se relaciona tanto à linguagem quanto à comunicação, por sua característica reflexiva. O diálogo é alternância entre enunciados, entre sujeitos falantes, geralmente de posicionamentos diferentes. Pode-se, portanto, compreender a palavra diálogo "não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (BAKHTIN, 1979, p. 109).

O diálogo na escola tem significado de troca de informação, troca de conhecimento, ou seja, de comunicação. No trabalho escolar ou na redação, o diálogo também está presente, mas de maneira reduzida e unilateral: o aluno produz, o professor critica, e não há direito à réplica.

O uso de computadores na educação possibilita novas formas de interação, de diálogo ampliado entre professor e aluno, entre aluno e aluno, entre professor, aluno e mundo. Os recursos do meio digital favorecem o exercício da argumentação e a explicitação do ponto de vista, quando muitas vezes a sala de aula não oferece oportunidade para isso.

Por outro lado, como a escola é também o espaço de ensino da língua padrão, da língua de prestígio, aproveitar as ferramentas digitais para desenvolver habilidades de escrita de acordo com a

norma é recurso imprescindível e atual para a educação. Os estudantes já dominam a tecnologia e a utilizam em seu dia a dia para os mais variados fins. Por que, então, não trazê-la para o ambiente escolar?

1. A escola na rede de computadores

Muitos professores, educadores e pais se questionam a respeito da juventude que lê e escreve muito pouco, não estuda mais, pois "eles vivem na Internet". Observando a Internet, percebe-se que é estruturada basicamente com texto escrito. E, quem escreve tantos textos assim? São páginas pessoais, *blogs*, *chats*, *orkut*, *e-mails*, *twitter*, enfim, um apanhado de material escrito produzido por pessoas de todas as idades e, portanto, por jovens também.

A partir de tal observação, surge o questionamento: jovens não produzem mais textos hoje em dia como antigamente? Jovens leem pouco? Que relação mantêm com os estudos, com o conhecimento? Qualquer tempo gasto navegando na Internet inclui muita leitura e, possivelmente, muita escrita, além de contato intensivo com a informação. Como a Internet, então, contribui para expandir hábitos de leitura e escrita nos jovens? Que leitura e que escrita são essas? As informações se transformam em conhecimento?

O computador tem papel auxiliar no desenvolvimento da autonomia e da criatividade, no trabalho cooperativo, na interdisciplinaridade, na troca de informações e, principalmente, na comunicação. À medida que as redes de computadores crescem e que o volume de informações aumenta, desenvolvem-se novas ferramentas para facilitar o acesso e a localização dos dados disponíveis. Ao uso desses recursos chamamos "navegar na Internet".

O ambiente de rede configura-se como um meio para promover cooperação, descobertas e transformações mediante a integração de pessoas conectadas à rede, favorecendo a construção de uma prática social com condições de ativar os mecanismos cognitivos e promover o processo de aprendizagem, resultando na construção de um método de organização e análise de dados.

O que mais chama a atenção, entretanto, é o intenso uso da escrita nos meios eletrônicos. Uma escrita com características específicas, próprias, uma escrita contemporânea, jovem. Mourão (2003) afirma que "a literatura gerada por computador é uma literatura do fluxo, do instantâneo, do móvel, do universal, do interativo. A informática põe em causa, sobretudo, a componente material do signo (...) confere ao texto informático características que não apresenta em nenhum outro suporte". Das diversas formas de escrita que existem na Internet, a do *blog* merece especial atenção por ser, hoje em dia, bastante utilizado por milhares de jovens e adultos do mundo inteiro.

2. Comunidades virtuais

Com o advento do *blog*, em 1999, milhares de pessoas de diferentes partes do mundo passaram a se valer da Internet para se expressar. O *blog* é um recurso predominantemente textual que revolucionou as práticas de escrita e de leitura entre os jovens. Além disso, oferece possibilidades de relacionamento entre escritores e leitores, criando um ambiente interativo – uma comunidade virtual. As comunidades virtuais reúnem pessoas de diferentes lugares e culturas para discutirem assuntos de interesse comum.

Para Marcuschi (2004, p. 22), "uma comunidade é uma coleção de membros com relacionamentos interpessoais de confiança e reciprocidade, partilha de valores e práticas sociais com produção, distribuição e uso de bens coletivos num sistema de relações duradouras". Se transferirmos essa definição para o ambiente dos *blogs*, teremos como membros os usuários (autor e leitores), a produção é o próprio texto escrito coletivamente, e, como os *blogs* estão na Internet desde o final dos anos 90, já poderíamos considerá-los duradouros.

As comunidades virtuais criaram novas formas de sociabilidade em que está presente a sensação de pertencimento. O ambiente virtual torna-se local de interação social. Os relacionamentos constituídos no ciberespaço ganharam dimensão não só sociais como também de produção e de pesquisa na ciência, na medicina, na educação, no jornalismo, enfim, gerando uma rede de comunicação ampla e irrestrita. Hoje em dia, não se concebe mais o ato comunicativo so-

mente interpessoal, passou a existir também na forma virtual com as redes de computadores.

Dessa forma, a cultura contemporânea passou a caracterizar-se pelo uso crescente de tecnologias digitais, criando uma nova relação entre a tecnologia e a vida social e, ao mesmo tempo, proporcionando o surgimento de novas formas de agregação social, com práticas culturais específicas, constituindo a chamada cibercultura, marcada pelas comunidades virtuais.

3. Comunidades linguísticas

Uma pessoa, ao se inserir em comunidades virtuais, busca traços de identificação e não uma identidade única. Assim, um mesmo indivíduo participa de diversas comunidades, dependendo do seu grau de interesse, adotando "variadas identidades". Em uma, procura a temática; em outra, amizade; em outra ainda, informação. As características pertinentes a cada uma das comunidades virtuais farão com que o participante se identifique com elas, adaptando-se a elas.

Em torno dos *blogs*, também são constituídas comunidades virtuais. Os jovens que deles participam criam pequenos grupos por conta de temáticas específicas, compartilham interesses comuns e desenvolvem características específicas. Dentre essas características, destacam-se as marcas linguísticas.

Adolescentes com acesso à Internet buscam uma forma peculiar de expressar seus sentimentos e de trocar ideias com seus pares, criando uma variação linguística que se estruture como marca do grupo, entretanto, sem perda do padrão da sintaxe da língua, o que não inviabiliza de todo o entendimento entre comunidades distintas (por exemplo: usuários de *blogs* diferentes ou participantes temporários).

É nesse sentido, de comunidade com permanência temporal, vínculo afetivo e interesses compartilhados, que surge uma linguagem comum como motivação para que o grupo continue a se "encontrar" com intensidade e continuidade: uma espécie de pacto, a criação do dialeto como uma marca.

Pode-se considerar uma comunidade linguística como um grupo que cria seu próprio dialeto e o regula dentro de sua comunidade virtual. A língua se vincula às situações de uso dos falantes daquele grupo, que atribuem sentido a suas criações linguísticas, de acordo com seus papéis sociais e ideológicos.

A existência de uma comunidade virtual em *blogs* se constitui pelos comentários dos leitores. Frequentemente os *blogs* são encontrados pelos leitores com auxílio de ferramentas de busca (Google, por exemplo). Parte-se de uma palavra-chave da temática de interesse para chegar a *blogs* que tratam do assunto. O leitor aprecia a leitura e passa a fazer parte da comunidade do *blog*, formando uma rede de comunicação.

4. Os blogs na educação

Aproveitando essa característica de formação de comunidade, utilizar os *blogs* como recurso auxiliar na produção escolar ganha proporções consideráveis hoje em dia. Muitos educadores já fazem uso da ferramenta, complementando suas aulas.

A rede amplia os recursos da sala de aula, pois a torna ligada a todas as partes do mundo, enriquecendo as várias áreas do conhecimento. Lévy (1993) diz que a Internet é a maior rede mundial de computadores existente. Ela interconecta pessoas para os mais variados fins e contribui para ampliar e democratizar o acesso à informação. Seu uso permite disseminar experiências e conhecimento sobre as mais variadas áreas de estudo, entre milhões de usuários espalhados por todos os continentes.

Existem vários tipos de *blogs*: dos artísticos aos jornalísticos, dos literários aos educacionais. Os *blogs*, como ferramenta pedagógica, auxiliam nas aulas de diferentes disciplinas, principalmente por seu caráter interativo e veiculador da língua escrita. Devido às suas características – atualização frequente; facilidade de utilização; publicação de textos sem limite de tamanho; armazenamento de várias versões; interatividade (para cada texto publicado há espaço para comentários de outras pessoas); disponibilidade para todos (livro aberto), entre outras – os *blogs* são utilizados no contexto educacional, permitindo a troca entre grupos, a organização de conteúdos, o

exercício da argumentação, a participação de vários alunos sem restrições (timidez, limite de tempo, número de alunos), a elaboração de projetos com acréscimo de diferentes mídias, entre outras possibilidades.

A principal função da escola é ensinar o aluno a pensar, refletir e criar com autonomia. Usando o computador como ferramenta auxiliar no processo de desenvolvimento cognitivo, os educadores passam a dispor de uma gama de estímulos que levarão os alunos ao pensamento crítico, com maior poder de decisão para solucionar problemas.

O uso da rede favorece o desenvolvimento de habilidades para se comunicar, para cooperar, coordenar e trabalhar, permitindo a definição e redefinição permanente dos conteúdos em questão. Para Fagundes (1992), facilita ainda a vivência do trabalho em grupo na busca da solução do problema proposto, considerando e reconhecendo a experiência e o conhecimento de cada um para gerar um saber coletivo. A partir de diferentes pontos de vista, as trocas qualitativas de pensamentos, de ideias e de representações concedem espaço para situações de desequilíbrio das estruturas de apreensão do real, beneficiando o aprendizado.

Na troca de mensagens escritas, surge um ambiente que favorece situações de comunicação com produção real de significação. O trabalho escolar ganha contexto; a linguagem é constantemente elaborada, estruturada e reavaliada, porque existe motivação para produzir. Na troca de correspondências, informações, experiências, o conhecimento passa a significar mais para o aluno, pois ele não está escrevendo *mais um trabalho*, mas se comunicando com alguém.

Como a escola é espaço de produção de conhecimento e tal produção requer registro, o uso da tecnologia permite um registro "divulgado", distribuído, amplificado, aproveitado. Institui-se um debate circular, não mais unilateral, em que o autor (aluno ou professor) publica seu texto para leitores variados (alunos ou professores) que criticam e complementam, dando significado à produção.

Outra característica é o imediatismo, pois tão logo se publica algo em um *blog*, inicia-se o sistema de comentários e respostas e, ainda, a participação ativa. O *blog* também proporciona a oportuni-

dade de discutir temas iniciados em sala de aula, para complementá-los, pensando sobre o assunto, e respondendo, o que induz uma maior participação de todos os estudantes.

Como o *blog* é construído em hipertexto, novos processos cognitivos e relações discursivas com a leitura são desenvolvidos. A opção de ler um pouco, de ler tudo, de copiar e colar, de lincar outros textos, ou seja, a relação com o texto no suporte digital traz novas maneiras de ler: leitura de menus, de ícones, de links, entre outros. Seria o que Marcuschi (2004, p. 19) considera como *discurso eletrônico* (ou comunicação mediada por computador) ou "modos sociais de interagir linguisticamente".

Os *blogs* incitam a autoria e a publicação on-line de conteúdo construído pelos alunos, pois são canais de expressão e comunicação que promovem o contato entre pessoas com interesses comuns. Poder editar e interferir em conteúdos, expondo a própria opinião, são atrativos para a construção do conhecimento.

A quantidade de informações a que são expostos os jovens diariamente, enquanto ficam horas diante de um computador navegando pela Internet, ou ao assistirem à televisão, ou ainda pelo rádio, vídeo, revistas, livros, não se compara ao que eram acostumados os estudantes de algumas décadas atrás. Atualmente, os alunos que chegam às escolas carregam uma bagagem infinitamente maior que aquela trazida pelos alunos de outrora. Para acompanhar essa revolução tecnológica dos últimos tempos, a escola não hesitou em adquirir o instrumental mais moderno para atualizar o espaço educacional. Entretanto, o mais avançado retroprojetor do mercado, o DVD, ou ainda o computador de última geração de nada adiantam se o sistema continua o mesmo do passado. Muitas tecnologias vêm-se desenvolvendo para facilitar a aula do professor, mas pouca mudança em termos de paradigmas educacionais, de fato, ocorre.

Em educação *on-line*, o ambiente virtual de comunicação precisa necessariamente romper com a lógica unidirecional das aulas tradicionais para que haja mudança qualitativa no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o uso de *blogs* ganha destaque, pois eles conseguem assimilar diferentes recursos e conquistar a participação dos alunos. A escola se torna, assim, uma escola-autora.

5. Considerações finais

O exercício diário de escrever um *blog* requer maturidade. Apresentar conteúdo novo e motivador a cada *post* não é tarefa fácil. Somente aqueles que realmente gostam de escrever e de ler se aventuram na continuidade exigida pelo suporte. A escrita de *blogs* demanda mais energia, pois envolve o outro, envolve aprovação e aceitação.

Os jovens leem e escrevem mais. Provavelmente não leem tantos livros quanto os jovens das gerações passadas. Preferem os textos curtos e rápidos da Internet e sentem prazer ao produzir seus próprios textos. Não seria o caso de os educadores repensarmos a metodologia de ensino e buscarmos alternativas que atraiam os jovens para as leituras literárias, mais longas e aprofundadas, aliando-as às tecnologias que aí estão e que por aí virão?

Diante da situação da escola que tradicionalmente vive dificuldades na área da leitura e da escrita e considerando que o conhecimento sempre trilha novos caminhos, principalmente na área das tecnologias, o uso dos *blogs* é uma alternativa entre tantas outras, já que a escola é um espaço de leitura e escrita.

Percebe-se que o uso das tecnologias motiva os jovens. Pessoas de todas as idades e profissões escrevem *blogs* com variadas finalidades e, para garantirem credibilidade, utilizam a escrita padrão. Isso faz com que os jovens percebam a necessidade de se expressarem de forma clara e uniforme, abandonando o dialeto eletrônico tão logo amadurecem.

O *blog* favorece, por fim, a participação coletiva, formando autores, coautores, leitores assíduos e alunos mais envolvidos com a leitura e a escrita com maior liberdade de expressão, favorecendo o desenvolvimento da capacidade argumentativa e da autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

FAGUNDES, Léa da Cruz; AXT, Margarete. Comunicação via rede telemática: a construção de um saber partilhado com vistas à mudança na prática educativa. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 155-159, 1992.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MOURÃO, José Augusto. *A criação assistida por computador* – a ciberliteratura. Colóquio Internacional "A Criação", Lisboa, 2001. Disponível em: <http://www.triplov.com/creatio/mourao.htm>. Acesso em: 28 jul. 2005.

PIMENTEL, Carmen. *Blog:* da Internet à sala de aula. 2010, 175 f. Tese de doutorado em língua portuguesa. Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CALPÚRNIO SÍCULO E SUAS *BUCÓLICAS* I, IV E VII: UMA VISÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO NERONIANO

Ivone da Silva Rebello (SEEC-RJ)
ivonerebello@yahoo.com.br

1. Introdução

O presente trabalho é um estudo sobre a obra do poeta romano *Titus Calpurnius Siculus*, autor de sete ***Bucólicas***. A escolha dos poemas I, IV e VII deve-se ao fato de os mesmos abordarem temas políticos, os quais recuperam eventos históricos que assinalam o período em que Nero reinou. O poeta apresenta o programa de governo desse soberano durante o seu primeiro quinquênio de atuação: justiça, liberdade, segurança e paz.

2. *O poeta e seu engajamento político no período neroniano* (*54-68*)

Tito Calpúrnio Sículo, que viveu sob o reinado de Nero, é autor de sete Bucólicas. Nessa sua obra, o poeta faz alusões ao imperador Nero, louvando o reinado desse soberano, colocando-o como sendo o iniciador da Idade de Ouro, em Roma. A partir de uma interpretação crítica de sua obra, o poeta é apresentado como tendo vivido na corte de Nero, conforme afirma a maioria dos críticos, pois não existe entre os autores antigos notícia alguma sobre a sua vida.

Quanto ao sobrenome *Siculus*, numa explicação mais simples, indicaria a pátria do poeta, pois no manuscrito de Gerhard Johan Voss (VOSSIUS, 1577-1649), o seu nome é acompanhado do sobre nome *Sicilien*, fazendo-nos crer que o poeta era originário da Sicília – era costume dos autores de épocas remotas adotar, como sobrenome, o nome de sua pátria. Quanto às funções ocupadas por Calpúrnio na Corte imperial, segundo Flávio Vopisco, na *História Augusta*, ele exercia o cargo de *magister* ou *dictator memoriae*, isto é, um dos secretários e arquivistas do imperador. Esse posto exigia grande honestidade e muita instrução, e o titular devia estar sempre à disposição do imperador.

Acredita-se que a I *Bucólica* foi escrita no início do governo de Nero, por volta do ano 54 ou 57 d. C. Segundo Suetônio (1966, p. 187), esse novo governante, a quem estavam confiados o destino de Roma, prometia voltar aos ideais de Augusto.

> Na ânsia de dar uma ideia ainda mais nítida do seu caráter, após haver declarado "que reinaria de acordo com os princípios de Augusto", não perdeu nenhuma ocasião de demonstrar a sua liberdade, sua clemência e até mesmo sua amabilidade.

Tácito (s./d., p. 189), também narra, com clareza, a administração desse novo soberano:

> Nero foi ao Senado e [...] expôs o programa do futuro governo, referindo-se principalmente aos motivos dos últimos agravos, e acentuou que não devia ser o príncipe, o juiz de todos os negócios, [...] que a ele não teriam acesso venalidade e as intrigas, e entre sua casa e a república se estabeleceria completa distinção: que ao Senado seriam asseguradas suas antigas atribuições; [...] que a ele caberia o governo dos exércitos.

Não conhecemos, portanto, muitos detalhes sobre a vida do poeta, porém podemos presumir que ele se identifica atrás de seu personagem Coridão.

3. Calpúrnio e suas bucólicas

As *Bucólicas* I, IV e VII apresentam claramente a época de Nero, sendo, dentre as demais, as de caráter político.

Na ***Bucólica I***, Fauno profetiza as glórias da Idade de Ouro, a qual estaria começando sob o governo que restauraria as leis passadas e a ordem, não importunaria o Senado e propiciaria uma pacífica religiosidade como nos dias de Numa Pompílio:

> *Aurea secura cum pace renascitur aetas,*
> *Et redit ad terras tandem squalore situque*
> *Alma Themis posito, juvenemque beata sequuntur*
> *Secula, maternis caussam qui lusit in ulnis.*
>
> (*Buc.* I, 42-45)

> A Idade de Ouro renasce com tranqüila paz,
> E finalmente, a propícia Têmis volta às terras, acabada
> A aflição e a miséria, e os séculos felizes seguem
> A um jovem, o qual mostrou com alegria a sua condição nos braços
> [maternais.

Plena quies aderit, quae stricti nescia ferri
Altera Saturni revocet Latialia regna,
Altera regna Numae...

(*Buc*. I, 63-65)

Uma paz plena chegará que, desconhecedora do ferro
[desembainhado
Restabelecerá os outros reinos latinos de Saturno,
Os outros reinos de Numa...

Além disso, o novo imperador compromete-se a defender a causa da mãe que deu origem a *gens Iulia*, e o excêntrico Nero é visto como um *Iulius*, o qual fala do povo de Ílion, referindo-se à legendária vida de Eneias e seu filho. O poeta alude claramente ao discurso pronunciado por Nero em defesa dos habitantes de Ílion (*Bucólica* I, 45-73):

...Nullos jam Roma Philippos
Deflebit, nullos ducet captiva triumphos.
Omnia Tartareo subigentur cárcere bella
.....
Plena quies aderit, quae stricti néscia ferri
Altera Saturni revocet Latialia regna,
Altera regna Numae...
.....
Jam nec adumbrati faciem mercatus honoris,
Nec vácuos tacitus fasces, et inane tribunal
Adcipiet cônsul: sed legibus omne reductis
Jus aderit, moremque fori vultumque priorem
Reddet, et adflictum melhor deus auferet aevum.

(Buc. I, 50-52; 63-65; 69-73)

Agora Roma não mais chorará
Alguns Felipes, não mais celebrará, cativa, quaisquer triunfos.
Todas as guerras serão subjugadas na prisão do Tártaro,
.....
Uma paz plena chegará que, desconhecedora do ferro
[desembainhado,
Restabelecerá os outros reinos Latinos de Saturno,
Os outros reinos de Numa,...
.....
Então, a cúria não aceitará a aparência de uma falsa cerimônia,
Nem o cônsul calado aceitará os feixes inconstantes, e o
Tribunal inútil: aproximar-se-á, porém, toda justiça
Das leis feitas, e um deus melhor restituirá o costume
E a imagem antiga do Foro, e afastará a geração aflita.

Tal referência é encontrada em Tácito (1964) e em Suetônio (1966):

> No consulado de D. Júnio e Q. Hatério, Nero, aos dezessete anos de idade, casou-se com Otávia, filha de Cláudio; e para que também com a glória de eloquência e de honrosos estudos se ilustrasse, tomou a causa dos habitantes de Ílio, donde era provindo o povo romano e Eneias, estirpe da família Júlia; e memorando fatos quase fabulosos por sua antiguidade, obteve para eles isenção de quaisquer encargos públicos. (TÁCITO, 1964)

> Conduzido ao "Fórum" para aí tomar a toga, prometeu uma distribuição ao povo e uma gratificação aos soldados. Numa revista aos pretorianos, colocou-se à frente destes com um escudo na mão. Depois, solicitou ao Senado, ações de graça para seu pai adotivo. Defendeu, diante dele, então cônsul, em latim, os habitantes de Bolonha e, em grego, os de Rodes e de Ílion. (SUETÔNIO, 1966)

Enfim, um cometa aparece no céu, o qual foi assinalado por Suetônio (1966, p. 183) e Plínio e interpretado como anunciador da morte de Cláudio, em 13 de outubro do ano 54:

> *Cernitis, ut puro nos jam vigésima coelo*
> *Fulgeat? ut placidum radianti luce cometem*
> *Proferat? ut liquidum mittat sine vulnere sidus?*
>
> *(Buc.* I, 77-79)

> Vês, como já a vigésima noite brilha no céu
> Sereno? Como mostra o faiscante cometa com radiante
> Luz? Como esteja enviando um astro límpido sem desgraça?

Os maiores presságios da sua morte foram: a aparição duma dessas estrelas de cabeleira a que chamam de cometa. A queda dum raio no túmulo do seu pai Druso. E a morte, no mesmo ano que a dele da maior parte dos magistrados.

Calpúrnio termina o poema na esperança de que seus versos cheguem aos ouvidos do príncipe, através do pastor Melibeu:

> *Forsitan Augustas feret haec Meliboeus ad aures.*
>
> (*Buc.* I, 94)

> Talvez Melibeu leve estes (poemas) aos ouvidos Augustos.

Assim, a I *Bucólica* data dos primeiros meses do reinado de Nero (por volta do ano 54 ou 57 d. C.). O *uaticinium* de Fauno representa e apresenta o programa de governo desse soberano durante o

primeiro quinquênio de atuação: justiça, liberdade, segurança e paz (vv. 42-76).

A *Bucólica IV* (escrita, provavelmente, na mesma época da I *Bucólica*) se apresenta como uma poesia essencialmente política. Calpúrnio, disfarçado no personagem Coridão, deseja que seu protetor Melibeu leve sua obra à Corte de Nero e agradece ao mesmo por ter lhe tirado da pobreza e evitado seu exílio até nos confins do mundo.

> *COR. O mihi quam tenero decurrunt carmina versu!*
> *Tum, Meliboee, sonent, si quando in montibus istis*
> *Dicar habere Larem, si quando nostra videre*
> *Pascua contigerit. Vellit nam saepius aurem*
> *Invida paupertas: et dixit, ovilia cura.*
> *At tu, si qua modo non adspernanda putabis,*
> *Fer, Meliboee, Deo mea carmina: nam tibi faz est*
> *Sacra Palatini penetralia visere Phoebi:*
> *Tu mihi talis eris, qualis qui dulce sonantem*
> *Tityron e silvis dominam deduxit in urbem,*
> *Ostenditque Deos, et spreto dixit ovili,*
> *Tityre rura prius, sed post cantabimus arma.*
>
> (*Buc*. IV, 152-153)

> Ó quanto os meus poemas me soam de frágil verso!
> Então, Melibeu, que eles soem, se um dia eu puder dizer que
> Possuí um lar nestes montes, se um dia acontecer que eu veja
> As nossas pastagens. Na verdade a invejosa pobreza muitas
> Vezes me atormenta o ouvido e me diz: "cuida dos apriscos".
> Mas tu, então, se julgares que alguma coisa não deva ser desprezada,
> Apresenta, ó Melibeu, os meus versos ao Deus: na verdade é
> [permitido a ti
> Visitar os sagrados santuários do Palatino Febo:
> Tu para mim serás tal qual aquele que, das florestas,
> Afastou para a cidade soberana a Títiro que cantava docemente,
> E apresentou-o aos deuses, e desprezado o rebanho, disse:
> Títiro, cantaremos primeiro os campos, mas depois cantaremos
> [as armas.

Melibeu, que aparece mais claramente na *Bucólica* IV, seria o patrono do pastor Coridão. Calpúrnio celebra Melibeu como se fosse o seu "Mecenas", pois o poeta afirma que depois de ter lutado longo tempo contra a pobreza e ter-se exilado na Espanha, Melibeu o chama e o coloca numa melhor situação. Esse fato o faz ter acesso à corte de Nero e, mais tarde, o poeta fala da sua fortuna escondendo-se atrás do nome de Amarílis.

COR. Tu facis, et tua nos alit indulgentia farre.
Tu nostras miseratus opes, docilemque juventam,
.....
Ecce nihil querulum per ter, Meliboee, sonamus,
Per te secura saturi recubamus in umbro,
Et fruimur silvis Amaryllidos...
...nisi tu, Meliboee, fuisses,
.....
Scilicet extremo nunc vilis in orbe jacerem,...

(*Buc*. IV, 33-34; 36-39; 43)

És tu que propicias isto, e é a tua benevolência que
[nos alimenta com o pão.
Tu te apiedaste dos nossos bens, dócil e jovem,
.....
Eis que nada é queixoso, cantamos graças a ti, Melibeu,
Pela tua ajuda nos deitamos satisfeitos na sossegada sombra,
E desfrutamos dos bosques de Amarílide. Se tu não
Tivesses existido, Melibeu,...
.....
Naturalmente eu jazeria desprezível agora num longínquo mundo,...
E, a segunda parte do poema consiste num elogio a Nero, apresentando os seus divinos poderes.

COR. Carmina jam dudum, non quae nemorale resultent,
Volvimus, o Meliboee; sed haec, quibus aurea possint
Secula cantari, quibus et deus ipse canatur,
Qui populos urbemque regit, pacemque togatam.
.....
Scilicet extremo nunc uilis in orbe iacerem,
Ah dolor! Et pecudes inter conductus Iberas,
.....
At mihi, qui nostras praesenti numine terras,
Perpetuamque regit juvenili robore pacem,
Laetus, et Augusto felix adrideat ore.
……..
AM. Dii, precor, hunc juvenem, quem vos (nisi fallor) ab ipso
Aethere misistis, post longa reducite vitae
Tempora, vel potius mortale resoluite pensum,
Et date perpetuo coelestia fila metallo:
Sit deus, et nolit pensare Palatia coelo

(*Buc*. IV, 5-8; 41-43; 84-86; 137-141)

COR. Já há muito tempo, ó Melibeu, meditamos em versos, não
[os que
Ressoam de forma pastoril; mas naqueles, pelos quais os séculos
De Ouro possam ser celebrados, e pelos quais possa ser cantado

[o próprio deus,
Que rege os povos e a cidade, e a paz romana.
.....
Naturalmente eu agora jazeria desprezível num longínquo mundo,
Ah dor! E conduzido entre as ovelhas da Ibéria,
.....
AM. Deuses, eu suplico, reconduzi este jovem, que vós (se eu
[não me engano)
Do próprio Éter enviaste, após longos tempos
De vida, ou antes cortai o fio mortal,
E dai-lhe fios celestes com um metal duradouro:
Que ele seja um deus, e não queira trocar seus Palácios pelo céu.

Tácito (s./d., p. 209-210), nos seus *Anais*, descreve um presságio ocorrido no primeiro ano do reinado de Nero:

> Nesse ano a figueira Ruminal, na praça dos comícios, que oitocentos e trinta anos antes abrigara a infância de Rômulo e Remo, perdeu toda ramagem, secando-se-lhe o tronco; mas tornou a brotar depois, o que foi tido como prodígio.

A IV *Bucólica*, portanto, apresenta-nos uma referência à nova legislação implantada pelo novo soberano.

Na *VII Bucólica*, o pastor Coridão é o próprio Calpúrnio, que esteve em Roma, e o mesmo faz uma descrição da cidade, a fim de mostrar a beleza e a majestade que pairavam na *Urbs* no tempo de Nero. O poeta descreve, de modo maravilhoso, o anfiteatro de madeira construído por Nero no ano 57 d. C., no Campo de Marte (vv. 37-38). Daí se acreditar que essa bucólica foi escrita nessa época.

Tácito e Suetônio fazem alusão a esse edifício:

> Do consulado de Nero, pela segunda vez, e L. Pison pouco há de narrar, a não ser que se apraza alguém em encher volumes com elogios aos fundamentos e armações de um anfiteatro construído por César no Campo de Marte;... (TÁCITO, s./d., p. 199, 13, 31,1)

> E quando do combate de gladiadores, que se verificou num anfiteatro de madeira construído no espaço dum ano, no bairro, do Campo de Marte, não mandou matar ninguém, nem mesmo entre os criminosos. (SUETÔNIO, 1966, p. 188)

> *...Stabam defixus et ore parenti*
> *Cunctaque mirabar nec dum bona singula noram*.
>
> (*Buc*. VII, 37-38)
>
> ...Permanecia imóvel e boquiaberto

> E admirava todas as coisas em conjunto, e não percebendo cada
> [uma dessas belas coisas em particular.

A datação dessa bucólica também pode ser estendida para o ano 63, devido à alusão aos lugares reservados aos cavaleiros, segundo uma lei estabelecida por Nero neste mesmo ano:

> Designou para os cavaleiros romanos lugares adiante dos da plebe, no circo; até aquela data, eles ficavam confundidos, porquanto a lei Róscia não dispunha senão a respeito das quatorze primeiras *filas* de lugares no teatro. (TÁCITO, s./d., p. 244, 15,32)

> *Nam quaecumque patent sub aperto libera coelo,*
> *Aut eques aut niuei loca desauere tribuni.*
>
> (*Buc*. VII, 28-29)
>
> No entanto, todos aqueles lugares que se apresentam livres sob
> [o céu aberto,
> Ou os cavaleiros os ocupavam ou os tribunos vestidos de branco.

Além dos versos acima, temos uma belíssima descrição do anfiteatro e dos jogos patrocinados pelo imperador Nero, o qual, segundo o texto (vv. 23-72; 82-84), fazia-se presente nos espetáculos:

> *...utcumque tamen conspeximus ipsum*
> *Longius; ac nisi me decepit uisus, in uno*
> *Et Martis vultus et Apollinis esse putaui.*
>
> (*Buc*. VII, 82-84)
>
> ...de qualquer maneira, porém, nós o vimos
> Muito longe; e se a minha vista não me iludiu, ao mesmo tempo
> Julguei ver não só o rosto de Marte, mas também o de Apolo.

O poeta, portanto, exalta em seus versos a Roma neroniana, embriagada pelo luxo imperial; descreve de modo maravilhoso o anfiteatro de madeira reformado pelo soberano no ano de 57 d. C.

Todo este lirismo em tom político é explorado por Calpúrnio, imitando Virgílio que, com grande sensibilidade, soube louvar os méritos divinos do Imperador Augusto. E, Calpúrnio apresenta nas *Bucólicas* I, IV e VII um Nero também divinizado que, ao assumir o poder, prometeu seguir os passos de Otávio Augusto. Assim, na VII *Bucólica*, Calpúrnio compara Nero ao Sol Soberano e, às vezes, aos deuses Apolo e Júpiter.

Notamos, então, que essas três *Bucólicas* abrangem uma temática que poderíamos assim destacar:

> **I**: ascensão do novo soberano (Nero) e a exposição de seu plano de governo;
>
> **IV**: o soberano já empossado no poder e o desenrolar do seu governo sob a benevolência dos deuses;
>
> **VII**: apogeu do imperador e a sua popularidade nos jogos do anfiteatro.

Assim, as bucólicas acima são variações de um mesmo tema, pois fazem referência ao mundo real – mundo histórico, político e social - e as mesmas se completam, sem se repetir.

As composições de Calpúrnio fazem parte da "descendência do lirismo latino" (GRIMAL, 1978, p. 163), cujas raízes vêm desde Virgílio, com uma linguagem nova, numa tentativa de se colocar como uma obra que representaria a época de um soberano que traria uma nova política ao interior de Roma.

4. Conclusão

A arte das *Bucólicas* de Calpúrnio não está diretamente ligada à realidade objetiva da natureza, mas o poeta cria um mundo convencional, e aí coloca os seus problemas existenciais e exalta o novo Imperador que sobe ao trono.

A época de Nero, inicialmente, apresentou-se como uma Idade de Ouro, mas depois se tornou muito funesta ao povo romano, pelo fato de o Imperador deixar as tradições romanas, não respeitar os direitos antigos e os poderes do Senado e, além disso, dar acesso a religiões estranhas aos costumes romanos. Com relação às letras, porém, Nero faz do seu Palácio um ponto de reunião de escritores, poetas e artistas a fim de incentivar o desenvolvimento das letras e das artes em Roma.

Calpúrnio, em suas Bucólicas, está muito ligado à vida política e esta se acha presente, principalmente, nas *Bucólicas* I, IV e VII, as quais louvam as qualidades do Imperador Nero. Essas composições anunciam que a nova Idade de Ouro havia chegado a Roma, trazendo a paz, a justiça e a ordem; o "deus", de que Calpúrnio fala, regerá o povo romano conforme os tempos de Numa e do "divo"

Augusto. Esses poemas apresentam um vínculo entre a Natureza e o Imperador que ascende.

O poeta vê em Nero um novo Augusto. Seus poemas apresentam uma dimensão nacional, tendo como objetivo servir à causa de Roma, introduzindo temas virgilianos como ponto de partida para os fatos ocorridos durante sua época.

Assim, Calpúrnio realiza uma apoteose dos primeiros anos do reinado de Nero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLÉO, Manuel de Paiva. *O bucolismo de Teócrito e de Vergílio*. Coimbra: Biblioteca da Universidade, 1936.

CARCOPINO, Jerôme. *Roma no apogeu do Império*. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras/ Círculo do Livro, 1990. (Coleção "A vida cotidiana")

CURTIUS, Ernst Robert. *Literatura Europeia e Idade Média Latina*. 2. ed. Brasília: INL, 1979. Cap. V, X, XIII e XVI

FALCONE, Mônica. Nero: o vilão reabilitado. *Superinteressante*, São Paulo: Abril, n. 10, p. 65-70, out. 1990.

GRIMAL, Pierre. *A civilização romana*. Tradução: Isabel St. Aubyn. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. La bucolique, de Virgile à Calpurnius et Némésien. In: *Le lyrisme à Rome*. France: Presses Universitaires de France, 1978, p. 143-167.

LEITE FILHO, Leopoldo Teixeira. *Nero artista*. Rio de Janeiro: Tip. Cruzeiro, 1915.

REBELLO, Ivone da Silva. *A intertextualidade nas Bucólicas de Calpúrnio*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 1997. 300 fls. mimeo. Tese de doutorado em língua e literatura latina.

_____. *Duas Bucólicas de Tito Calpúrnio Sículo*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 1990. 210 fls. mimeo. Dissertação de mestrado em língua e literatura latina.

SUETÔNIO. *A vida dos doze Césares*. Tradução: Sady-Garibaldi. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1966.

TÁCITO. *Anais*. Tradução: Leopoldo Pereira. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1964.

_____. *Anais* (13,4). Tradução e prólogo: Leopoldo Pereira. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [s.d.].

TORRES, Artur de Almeida. *Miséria e grandeza de Nero*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1974.

WISHOFF, Conrado et GOEDVAL, Daniel. *Poetae latini minores*. 1731.

CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA DIALETAÇÃO DA LÍNGUA LATINA: UM POUCO DE HISTÓRIA EXTERNA DA LÍNGUA PORTUGUESA

José Mario Botelho (UERJ e ABRAFIL)
botelho_mario@hotmail.com

1. Introdução

O presente artigo objetiva apresentar, de forma sintética, em virtude da sua própria natureza, algumas considerações sobre a evolução do latim vulgar na vasta área do antigo Império Romano, após a sua queda, que se relacionam à história externa da língua portuguesa.

Para isso, vamos conceituar língua e dialeto e identificar as causas e as consequências da dialetação da língua latina, o que caracteriza a sua evolução, cujas consequências fundamentam a formação das línguas românicas e, por conseguinte, a da língua portuguesa.

Convém ressaltar que o estudo da evolução da língua latina faz parte do estudo da história externa da língua portuguesa, que receberá uma atenção especial neste artigo. Fatos gramaticais que marcaram a evolução do latim se relacionam a fatos gramaticais da língua portuguesa, e tal relação torna possível a compreensão de sua história interna, que não será enfatizada no presente trabalho.

Convém ressaltar também que Saussure (1916) denominou "Diacronia" as transformações por que passa uma dada língua através do tempo, e relacionou o conjunto dessas transformações, em níveis diversos, à sua evolução linguística.

O autor acrescenta que a linguagem implica, a cada instante e ao mesmo tempo, um sistema estabelecido, sincrônico, e uma evolução, diacrônica. Assim, a linguagem é constantemente uma instituição atual e um produto do passado.

Vemos, na descrição diacrônica de uma determinada língua, a sua história interna, uma vez que "o estudo diacrônico compreende a

gramática histórica, a história do léxico e a semântica histórica" (BOTELHO, 2010, p. 59).

Daí, o estudo diacrônico da língua portuguesa nos remeter à evolução da língua latina na península Ibérica e nos convidar a observar os seus diversos períodos na região lusitana, desde a queda do Império Romano, após a invasão dos povos bárbaros no séc. V d. C., até os dias atuais.

Embora se afirme que foi por volta do Séc. VI até o séc. IX que surgiu um romanço (ou romance) cristão lusitano – uma das variantes linguísticas do latim corrente –, ainda durante o Império Romano a língua latina já se mostrava variante na região lusitana e nas demais regiões dominadas pelos romanos. De fato, desde o primeiro contato com os meios de comunicação dos povos conquistados na vasta região do Império, o latim já sofria a influência dessas línguas, que se tornavam substratas[1] ao latim. Com a queda do Império, o processo de dialetação, que antes era lento e dissimulado, acelera-se, porquanto os substratos passam a atuar com maior força, uma vez que a romanização, que praticamente os coibia deixa de existir.

Depois desse período de caos linguístico, estabelece-se uma língua românica de natureza lusitana – uma protolíngua galaico-portuguesa – por volta do Séc. IX, que, em consequência da fundação de Portugal no início do Séc. XII, é tomada como língua portuguesa (português arcaico – galego-português); depois, toma a forma de português moderno por volta do Séc. XVI, que se estende até os dias atuais.

2. Aspectos da evolução linguística

Convém lembrar, primeiramente, que em toda comunidade linguística efetivam-se modalidades de uso da língua. Tais modalidades sempre estão relacionadas a fatores regionais e/ou sociais, os

[1] O termo se refere às línguas (ou falares) dos povos conquistados pelos romanos, que passaram a usar a língua latina como forma de comunicação. Logo, substrato é a língua de um povo conquistado que adere à língua do povo conquistador.

quais normalmente produzem usos variantes dessa língua – os chamados "dialetos".

Da hierarquia nas oposições linguísticas superficiais ou secundárias de uma dada língua, agrupam-se divisões, denominadas "falares" ou variantes ou modalidades, nos referidos dialetos. Daí, surgem os conceitos de "falares ou linguagens regionais" e de "língua nacional". A língua nacional, que é comum a todos os usuários de uma nação, reúne todos os falares regionais, o que a caracteriza como um sistema de possibilidades de uso da língua.

Dialeto, grosso modo, se refere aos diferentes usos de uma dada língua, que é um sistema de possibilidades linguísticas – usos da língua. Esses usos se efetivam a partir de regras espontâneas do próprio sistema e/ou de normas previamente estabelecidas.

Contudo, como já afirmamos em trabalho anterior (*Id*., *ibid*., p. 62-63), concebemos três diferentes acepções de dialeto: 1) uma corrupção da língua, que é o produto da evolução normalmente espontânea da língua; 2) o conjunto de particularidades fonéticas e vocabulares de uma dada região, ou seja, sotaques ou regionalismos; e 3) uma das línguas dialetais de a uma região politicamente organizada, em que uma daquelas línguas é a oficial.

Convém ressaltar que um dialeto pode apresentar, inclusive, subdialetos, visto que certos traços linguísticos podem ser particulares de um grupo de usuários de um dialeto.

Como resultado das evoluções dos vocábulos latinos, que se processaram principalmente na boca do povo, temos os metaplasmos, os quais constituem formas evoluídas ou transformadas, que surgiram essencialmente por via popular. São exemplos de formas evoluídas por via popular, em português, os seguintes pares: *populu* > povo; *fenestra* > fresta; *macula* > mágoa > *uacca* > vaca; *digitu* > dedo; *lupu* > lobo; entre tantos outros.

Também nos chegaram, por via popular, as formas semieruditas, que sofreram pequenas alterações na boca do povo, apesar de terem entrado na língua em época posterior e por meio da Igreja principalmente, da administração romana e do ensino escolar. São exemplos de formas semieruditas em português, os seguintes pares: *planu*

> plano; *articulu* > artigo; *bestia* > besta > *angelu* > anjo; *mater* > madre; *spatula* > espátula; entre tantos outros.

Vale observar que as evoluções podem ser "espontâneas", que se dão naturalmente com o uso da língua, ou "motivadas", e, como não são estanques, há casos em que uma causa a outra.

A evolução espontânea é o principal elemento causador da formação das línguas românicas; certas características de uma dada língua românica se justificam pela evolução motivada, que se dá por uma necessidade – uma lacuna da língua sentida pelos seus usuários – ou pelo contato com outra(s) língua(s), que provoca o aparecimento de uma novidade.

Como evolução motivada, podemos citar a criação do quadro de artigos, a ampliação do quadro de preposições, a criação dos futuros românicos e outros dados. Aliás, o desaparecimento do futuro simples (*amabo* – "amarei") e do futuro anterior (*amauera* – "terei amado"), causado pela evolução espontânea, fez surgirem novas formas de futuro no português (amar hei > amarei; amar h(av)ia; terei amado).

De fato, a probabilidade de ocorrem mudanças linguísticas é muito grande, quando uma língua é levada para regiões longínquas e de grande extensão ou ainda quando há diversas comunidades linguísticas numa mesma extensão territorial, como ocorreu com o latim no vasto Império.

De certo, as diversas comunidades de uma mesma extensão territorial vão criando, de forma espontânea, paulatina e inexorável, seus modos praticamente peculiares de uso da língua. Tal fenômeno, que pode ser mais ou menos efetivo e profundo, é o fator que determina o aparecimento de um falar regional, ou de um dialeto propriamente dito, ou até mesmo de uma nova língua.

3. Dispersão do latim vulgar e sua dialetação

Primeiramente, convém lembrar que o latim – língua falada pelos camponeses do Lácio, que era uma pequena região localizada às margens do rio Tibre, na península Itálica, onde fora fundada Ro-

ma por volta de 753 a. C. –, era uma língua rude e sem grande importância.

Além do latim, havia o osco (falado ao Sul da península Itálica) e o úmbrio (falado a Noroeste) na península. O osco e o úmbrio são línguas de escassos documentos remanescentes. As semelhanças entre o latim e essas línguas conduzem-nos à existência de um tronco comum: o itálico e de um hipotético idioma proto-itálico. Outras línguas ou variantes daquelas, de menos importância, como o preneste e o falisco, também eram faladas na península Itálica antes do latim se impor como a língua do Império Romano, que já se fazia sentir nos meados do séc. III a. C. Dessas línguas poucos traços são encontrados em inscrições.

Do outro lado do rio, estendia-se o reina da Etrúria, que constituía uma grande ameaça para aqueles humildes camponeses. Os etruscos frequentemente saqueavam as aldeias, o que muito incomodava o povo do Lácio.

Para se defenderem das investidas dos etruscos, por volta do séc. V a. C., aquelas cidadelas formaram a Liga Latina. Roma também participava daquela Liga, que antes era tão somente uma assembleia religiosa para cultuarem os seus deuses. Mais tarde, Roma vence a Liga e outras regiões vizinhas e aumenta os limites do Lácio. Forte, vence os etruscos e por fim, unifica a península Itálica, estabelecendo o seu Império nas terras italianas continentais e, em seguida, as ilhas do Mar Mediterrâneo, que estavam sob o poder de seus arqui-inimigos – os cartagineses.

O latim passa a ser a língua de toda a península Itálica e, com as conquistas militares e consequente domínio político-cultural de Roma por volta do século III a. C., foi levado pelos soldados romanos para as novas regiões conquistadas, a cujos povos foi imposto.

Depois da unificação das terras italianas continentais, o Império Romano se estende para o resto da Europa ocidental, para o norte do litoral da África e para as terras litorâneas do Oriente.

De certo, quando lá chegaram, os romanos encontraram diferentes culturas e línguas dos povos que lá habitavam. Essas línguas praticamente desapareceram, pois todos adotaram a língua de Roma que lhes era imposta muito mais pelas circunstâncias da própria ro-

manização que se estabelecia com a política de Roma do que por obrigatoriedade.

Roma oferecia cidadania a todos os povos conquistados; abria academias, onde se ensinava a língua, permitia o ingresso dos cidadãos romanizados às fileiras militares. Enfim, tudo era propício ao uso da língua dos vencedores.

Contudo, é natural que a linguagem dos romanos nas províncias conquistadas se distanciasse da linguagem daqueles que mantinham um contato direto e efetivo com Roma, que também evoluía muito rapidamente. Na verdade, as línguas substratas exerciam uma relativa influência sobre a língua latina, cada qual, nas diversas regiões conquistadas, de uma forma particular, já que diversas eram as culturas, que acabavam por se submeter à cultura romana em épocas distintas. E como eram os próprios soldados romanos (e romanizados) que disseminavam a língua, a cada região conquistada o latim corrente se caracteriza de forma particular.

Sobre isso, nos esclarece o professor Serafim da Silva Neto (1977), que afirma:

> Examinado o latim de Roma, cumpre-nos agora volver os olhos para o latim provincial, cuja importância nos parece tão grande que lhe dedicamos um capítulo. Por ora bastará dizer que nas várias províncias o latim tomava aspecto próprio, colorido peculiar. Tais variantes caracterizavam-se, sobretudo, pelo sotaque e pelo vocabulário, uma vez que nas formas e na sintaxe há maior resistência à evolução. (SILVA NETO, 1977, p. 51)

Nesse trabalho, o autor conclui que a um conglomerado de falares latinos vimos denominando latim vulgar, que é um termo impróprio e, por conseguinte, incorreto (*Id*., *ibid*., p. 40).

Encontramos em nossa literatura uma caracterização do latim de acordo com a época em que fora usado, considerando, sobretudo, as circunstâncias de sua utilização. Assim, podemos distinguir um latim pré-histórico, um latim proto-histórico, um latim arcaico e um latim clássico, considerando a modalidade escrita da língua.

O latim pré-histórico, que foi a língua dos primeiros habitantes do Lácio, provavelmente usada entre o século XII e o século VI a. C., caracterizava-se por ser oral e anterior aos documentos escritos em latim.

O latim proto-histórico, que provavelmente foi a língua dos povos itálicos da época das primeiras conquistas dos romanos (sabinos, oscos, umbros, volcos, equos, prenestes, faliscos e outros), já apresentava uma escrita. Inscrições em uma fivela preneste do século VII ou VI a. C., em uma coluna romana – cipo do Fórum –, do século VI a. C. e num vaso de Duenos, provavelmente do século IV a. C. constituem exemplos dessa fase da língua.

O latim arcaico, que foi a língua utilizada a partir do século III até o século I a. C., efetivava-se nos antigos textos literários: as Leis das Doze Tábuas, as peças teatrais de Lívio Andronico, Névio, Ênio, Plauto e Terêncio, a poesia de Catulo e os discursos de Catão, e em epitáfios e textos diversos. Essa modalidade se caracterizava por ter um vocabulário pobre, uma morfologia por se definir e estruturas sintáticas diversas.

O latim clássico, que foi a língua literária utilizada a partir do século I a. C., caracterizava-se por um rigor morfossintático, estilizado e profundamente diferente da modalidade oral – é uma língua essencialmente escrita, cuja estrutura se efetiva entre os séculos I a. C. e V d. C. Era a língua utilizada pelos escritores clássicos em suas obras, que marcaram a prosa e a poesia latinas. Essas obras, de Júlio César, Cícero, Virgílio, Horácio, Tito Lívio e tantos outros se tornaram um legado da cultura latina para nós.

A Professora Zélia de Almeida Cardoso (2004) observa que o latim clássico

> É uma língua cultivada, artística, profundamente diferente do que seria o latim falado, mesmo pelas classes sociais mais cultas. O latim clássico se preservou graças à conservação de inúmeras obras literárias e é dessa modalidade linguística que puderam ser depreendidos os fenômenos gramaticais do idioma. (CARDOSO, 2004, p. 7)

De fato, em Roma, já havia nessa época, por volta do século I a. C., duas modalidades linguísticas distintas: o latim vulgar e o latim clássico. O latim denominado vulgar era a língua falada pelo povo em geral, de maneira espontânea e sem a preocupação das normas gramaticais. O latim clássico era uma língua literária, estereotipada pelo rigor dos literatos e ensinada nas academias. Entre as duas modalidades já havia profundas diferenças na fonética, na morfologia, no léxico e na sintaxe.

E foi exatamente o latim vulgar, por ser uma linguagem falada pelo povo, que foi levado pelos soldados romanos às regiões conquistadas. Certamente, não chegou lá com as mesmas características fonéticas, morfológicas, lexicais e sintáticas da linguagem falada em Roma.

Além disso, o contato com as línguas dos habitantes das terras conquistadas, embora fossem suplantadas, influenciava o latim, tornando-o cada vez mais diferente da língua de Roma.

Silva Neto (*Op. cit.*), ciente das características próprias do latim de Roma, dedica um capítulo (p. 59-98) digressionando sobre os aspectos do latim provincial, que tinham um colorido local, e o de Roma, que também se transformava, mas não da mesma forma que o falado nas regiões conquistadas posteriormente.

Na península Ibérica, os romanos encontraram os celtiberos, povos celtas e iberos, que compunham uma civilização antiga e de história inusitada. A língua dos celtas era muito parecida com a dos romanos e isso facilitou a assimilação da língua dos vencedores. Dava-se, portanto, a romanização com certa facilidade.

Encontraram também o povo basco, cuja língua se manteve durante a romanização e se mantém até os nossos dias. Isto porque não houve coação por parte dos vencedores.

No séc. V d. C., o Império Romano, que já estava em decadência, é totalmente destruído pelas invasões góticas. Os bárbaros, como eram chamados pelos romanos, fizeram várias incursões ao Norte da península Ibérica. Tal fato acelerou a dialetação do latim, que já vinha sendo influenciado pelos substratos linguísticos da península.

Contudo, totalmente romanizada, a península Ibérica sofre com a invasão dos bárbaros, que, embora tenham determinado o fim da romanização, não alteraram essencialmente a latinização (dispersão do latim vulgar), que não deixou de se efetivar.

Mesmo vencedores, os góticos: suevos, alanos, vândalos, godos e visigodos, adotaram em seus distintos reinos também os elementos de civilização e a língua latina, apesar de abalar efetivamente

a unidade político-cultural do Império Romano, que cai aos pés daqueles povos de cultura inferior à dos romanos.

Depois da queda do Império, o latim, já bastante modificado pela ação das antigas línguas da península, também sofre as influências das línguas dos bárbaros germânicos – línguas superstratas[2] ao latim –; dialetou-se, isto é, passou a se desenvolver independentemente em cada uma das diversas regiões. Instaura-se, pois, um verdadeiro caos linguístico, que paulatinamente vai se organizando nas distintas regiões ocupadas pelos reinos gótico-cristãos.

No século VIII d. C., são os árabes que invadem a península pelo Sul. E mais uma vez a língua latina, já dialetada e muito corrompida, concorre com a língua árabe na península Ibérica. O árabe não exerceu grandes influências, mas enriqueceu o léxico das línguas românicas que se formavam naquela época.

Este estrato linguístico foi para a língua latina falada pelo povo conquistado, na qual exerce bastante influência, um adstrato[3]. Tanto que em algumas regiões (na Lusitânia, que hoje é Portugal) surge o moçárabe – mistura do latim com o árabe.

Por volta do século IX, como consequência da dialetação da língua, já se verificavam vários romanços latinos, os quais praticamente se transformaram mais tarde nas línguas neolatinas existentes.

O domínio árabe não conseguiu destruir um movimento de resistência cristã, cujos adeptos se refugiaram nas Astúrias, ao norte da península e se organizaram para a reconquista, que aconteceu árdua e paulatinamente. Estes cristãos, que partiram do Norte para o Sul, conquistando terras e expulsando os mouros, levam consigo a língua latina cristã que se encontra com o latim moçárabe.

Depois de várias batalhas, os cristãos conseguem reconquistar as terras ocupadas pelos árabes na Lusitânia e estabelecem, até Al-

[2] O termo "superstrato" se refere às línguas (ou falares) dos povos conquistadores dos romanos, que passaram a usar a língua latina como forma de comunicação. Logo, superstrato é a língua de um povo conquistador que adere à língua do povo conquistado.

[3] O termo "adstrato" se refere às línguas (ou falares) dos árabes, que concorreram com a(s) língua(s) da península sem eliminá-la(s). Logo, adstratos são línguas que se desenvolvem sem que uma exerça efetivo domínio sobre a outra.

garve, os limites de Portugal, que só mais tarde é reconhecido pelo rei de Espanha. A linguagem desses reconquistadores (o romanço galaico-português dos cristãos) entra em contato com o romanço moçárabe (linguagem dos cristãos mulçumanos do Sul). Eis a origem imediata do português.

4. Considerações finais

Vimos como uma língua evolui durante o seu uso pelo povo no decorrer do tempo e que essa evolução, que se dá em alguns casos de forma espontânea e em outros de forma motivada, cria dialetos, que podem vir a se transformar numa língua diferente, como ocorreu com o latim principalmente depois da queda do Império Romano no séc. V.

Da dialetação do latim, muitos foram os romances (ou romanços) que surgiram: lusitano (ou portucalense), leonês, aragonês, catalão, castelhano, galiziano (ou galego), galego-português, provençal, franco-provençal, romeno, rético, italiano (com várias denominações regionais), dalmático e sardo.

Alguns desses romances evoluíram e se transformaram em uma das línguas neolatinas; outros foram absorvidos por uma das línguas neolatinas.

Além do português, surgiram as seguintes línguas neolatinas: galego, espanhol (castelhano), catalão, francês, provençal, dalmático (desaparecido em 1898), romeno, rético, italiano e sardo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*. São Paulo: USP, 2001.

BOTELHO, José Mario. Conceitos fundamentais acerca de fatores de evolução linguística. *Revista Philologus*, 42, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009, p. 52-65.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. 4. ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed., Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

HAUY, Amini Boainain. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1989.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico:* Morfologia e sintaxe. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SILVA NETO, Serafim da. *História do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

_____. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1952.

SAUSSURE, Ferdinad de. *Curso de linguística geral*. 1922. Trad. de Antônio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 1969, título original: *Cours de linguistique générale.* Org. por BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert, Paris: Payot, [1926].

VASCONCELOS, Leite de. *Lições de filologia portuguesa*. Lisboa: [s. n.], 1926.

CLARICE E MACABÉA: APARTES DISCURSIVOS DA CONSTRUÇÃO/DESCONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA EM "A HORA DA ESTRELA", DE CLARICE LISPECTOR

Sheila Cardoso Marchesano
sheila_profa@hotmail.com

Este artigo tem por finalidade analisar a construção/desconstrução da identidade feminina na obra "A Hora da Estrela", de Clarice Lispector, a fim de suscitar no leitor a reflexão sobre a linguagem como espaço para a construção da subjetividade na perspectiva da Análise do Discurso de vertente francesa, conforme Eni Orlandi. Esta aponta para o fato de o sujeito ser marcado por uma "incompletude" e "ansear" pela vontade de "ser inteiro". Assim, podemos dizer que Clarice Lispector problematiza a questão da busca pela identidade, na tentativa de diálogo da personagem Macabéa com o mundo que a cerca.

Como, para Bakhtin, só tomamos consciência de nós mesmos através do outro, podemos perceber, no romance, que o processo de construção do sujeito, ou seja, de Macabéa, se dá, em primeiro lugar pela sua memória institucionalizada representada por signos ideológicos com os quais a personagem dialoga na tentativa de se conectar com a sociedade urbana moderna.

A ficcionista Clarice Lispector, singular no seu processo de criação, lançou sua última obra em 1977: *A Hora da Estrela*e, nesta, tece um jogo de identidades, ao criar o personagem narrador Rodrigo S.M. que, por sua vez, cria Macabéa: uma nordestina miserável que migra para o Rio de Janeiro, sem consciência de sua própria existência. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que para a análise do discurso, o sujeito do discurso é histórico, social e descentrado pela ideologia, conforme Orlandi que diz: "o sujeito é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e pelo real da história, não tendo controle do modo como elas o afetam" (ORLANDI, 2005, p. 20), podemos ver, na criação de Rodrigo S. M. uma tentativa de diálogo, por parte de Lispector,com um histórico de mulheres na sociedade colonial pa-

triarcal, que, alienadas e submissas, não tinham o direito de ter direito. Sendo Rodrigo um narrador-personagem do sexo masculino, possui universo diferente de uma escritora mulher impregnada pela parcialidade, a qual travaria duelos ora legitimando ora confrontando discursos, já que, segundo a própria autora "uma escritora pode lacrimejar piegas" (LISPECTOR, 1998, p. 14).

O narrador acompanha a trajetória dessa personagem nordestina caricatural, feia e raquítica, de vida sem brilho e sem aventuras fortes, que sente o mundo conspirando contra si, por ser inapta para a vida moderna. É datilógrafa incompetente, assim como o é para a vida e, traz consigo, em pleno mundo moderno pós-revolução sexual, certa castração da vida social, econômica e sexual,por isso não é capaz de construir sua própria história. Mas, isso não quer dizer que não existam "Macabéas" neste mundo moderno, pois " Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal ordenados, enquanto nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios" (BAUMAN, 2005, p. 18), ou seja, a mulher de hoje assume vários papéis na sociedade e apresenta-se, muitas vezes, tão fragmentada quanto a personagem nordestina, diante do papel de profissional, de mãe, de esposa, de amante etc.Entretanto, a personagem de Lispector, na tentativa de conectar-se com a sociedade que a cerca, repete "sou datilógrafa, virgem e gosto de coca-cola e só então vestia-se de si mesma" (LISPECTOR, 1998, p. 36), buscando uma identidade imposta pelo mundo urbano. A interiorana utiliza-se do signo coca-cola visto que é um produto globalizado mundialmente que pode ser considerado ícone do consumo da sociedade americana, assim como o cachorro-quente que consome, e o fato de estar empregada como datilógrafa, o que a faz se sentir uma cidadã. Isso nos remete a Orlandi sobre "os efeitos de sentido que resultam da relação dos sujeitos dentro de certas circunstâncias se afetados pelas suas memórias discursivas" (ORLANDI, 2006, p. 11), por esse motivo a personagem abraça esses ícones como a uma forma de se identificar para si mesma e para a sociedade, que a ignora, mas não a essas informações. Por outro lado, Bakhtin sustenta que "aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores" (BAKHITIN, 2009, p. 154), assim Macabéa faz uso do discurso de outro, pois, mesmo descentrada, apresenta certa per-

cepção daquilo que é significativo ideologicamente na sociedade em que vive.

Por isso, é lícito afirmar que inicialmente o processo de construção do sujeito por parte da protagonista se dá a partir da memória discursiva institucionalizada no presente através do repetível; "algo fala ante sem outro lugar e independentemente" (ORLANDI, 2006). Sendo assim, através do discurso que se encontra na exterioridade, no seio da vida social, ou seja, nas relações imaginárias da personagem com o mundo exterior, este "ser" descentrado e sem consciência de si, tenta estabelecer conexão com o mundo que o cerca, já que está em um lugar culturalmente diferente da sua realidade de vida no nordeste. Mas, Macabéa sente algo que não sabe explicar e ingere aspirina desmedidamente para continuar sua "busca" na sociedade. Assim, a aspirina ingerida pela personagem é uma forma de ela resistir à pressão das informações que vão de encontro à sua pessoa, para que ela continue a buscar uma identidade, pois "a identidade não tem solidez de uma rocha ela depende dos caminhos que o sujeito percorre, da maneira como age e da determinação de manter-se firme a tudo isso" (BAUMAN, 2005, p. 17).

Como o sujeito é marcado espacial e temporalmente por ser essencialmente histórico, traz consigo um recorte histórico de um espaço social, ou seja, "o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos dos outros e na sua fala outras vozes também falam" (BRANDÃO, 2004, p. 59), isso explica a percepção da personagem interiorana em relação aos signos escolhidos por ela para situar-se em um meio estranho, pois esses trazem consigo outros discursos em outros espaços sociais. Por exemplo, uma interiorana que veio do nada, sem nenhum conhecimento, passa a colecionar recortes de revistas com propagandas de produtos de beleza, assim como passa a frequentar o cinema e a admirar a estrela Marylin Monroe, o que demonstra que ela consegue perceber, no discurso do outro, que tem condições de criar o seu próprio discurso.

A personagem "subterrânea" demonstra angústia na tentativa de diálogo com o mundo, ao usar, de forma dramática, a linguagem quando afirma "eu me dôo o tempo todo" (LISPECTOR, 1998, p. 62). Nesse sentido, Bauman afirma que na época "líquida-moderna" somos fragmentados pela rapidez dos acontecimentos, embora bus-

quemos a completude a todo instante, contudo todos temos problemas a resolver e "estar total ou parcialmente "deslocado" em toda parte não é estar totalmente em lugar algum" (BAUMAN, 2005, p. 19), o que pode "nos doer", causando um desconforto interior como acontece com Macabéa. Podemos afirmar que a enunciação da personagem gera um espaço discursivo formado pelo não dito, logo "me dôo "suscita uma reflexão sobre o discurso anterior do narrador quando dialoga com o leitor afirmando que "pretendia escrever simples", mas que seria "trabalho de carpintaria" (LISPECTOR, 1998, p. 14) com a palavra, mostrando através do discurso metalinguístico, a "dor", ou a angústia do escritor no ato criativo. Assim, temos Clarice através de Rodrigo, através de Macabéa num doloroso triângulo carregado de angústia pela fragmentação das identidades.

Ao revelar que seu "material básico é a palavra. E que é assim que a história será feita, de palavras que se agrupam em frases e destas se evola um sentido secreto que ultrapassa palavras e frases" (LISPECTOR, 1998, p. 14), o narrador-personagem assim como a sua criadora, aponta para o fato de que o dito está impregnado pelo velado, implícito e não dito, desvelado a partir da relação com o leitor também impregnado por outros discursos, pois é sujeito histórico e ideológico num tempo e num espaço social.

Partindo dessa observação, "é importante desvelar uma ou várias visões de mundo existentes numa formação social" (FIORIN, s/d, 50), ou seja, a escritora através dos seus personagens desvela seus anseios, temores, desejos, carências e valores da sociedade em que vive. Dessa forma, Rodrigo ao afirmar que "a história será patrocinada pelo refrigerante mais popular do mundo, que tem cheiro de esmalte de unhas e sabão aristolino e plástico mastigado, famoso em vários países" (LISPECTOR, 1998, p. 23) demonstra que há um discurso da autora que critica, de forma velada, o consumismo da sociedade moderna, que valoriza a aparência em detrimento do conteúdo.

É importante ressaltar que o feminino, em "A Hora da Estrela", sofre o processo de assujeitamento já que a personagem submete-se à linguagem, à história e à ideologia na busca da identidade urbana, o que ocasiona a sua desconstrução como interiorana descentrada no mundo moderno.

Por esse motivo, numa perspectiva atual, a personagem de Clarice, na condição de sujeito sociológico, ou seja, aquele que interage o mundo pessoal com o mundo exterior,encontra dificuldades na interação do seu eu com a sociedade e utiliza signos como a coca-cola, o cachorro-quente e o cinema para assumir uma falsa identidade pré-estabelecida, já que são símbolos ideológicos, de culto ao consumismo e transformam a vida de uma pessoa, no contexto de uma sociedade consumista onde quem não tem, não é. Logo, compreendemos a necessidade de Macabéa ao repetir "sou... sou... sou" "representando com obediência o papel de ser" (LISPECTOR, 1998, p. 36).

Embora Bauman afirme que "a vida consumista favorece a leveza e a velocidade. E também, a novidade e a variedade que elas promovem e facilitam." (BAUMAN, s/d, 67), na medida em que a rapidez dos acontecimentos e as novidades facilitam o cotidiano do cidadão urbano, isso não acontecia com a personagem que "vivia em câmera leeeenta..." (LISPECTOR, 1998, p. 34), ou seja, não acompanhava os acontecimentos que lhe causavam "dor", e continuava a sua vaga convivência na sociedade acelerada. Por outro lado, assim como Macabéa, o cidadão dos dias atuais é tão descentrado e fragmentado quanto ela, consome para estar incluso e "antenado" no contexto da sociedade.

Vale apontar que a personagem Macabéa pode representar, metaforicamente, o povo brasileiro da época, que com tanta opressão da ditadura, não sabia como se comportar em meio às mudanças que aconteciam no país. Numa sociedade capitalista, em que o "ter" é mais importante do que o "ser", a personagem apresenta-se sem nada, do nada e para nada. Mas, o sujeito acontece simbolicamente a partir do momento em que sofre efeitos do simbólico, submetendo-se à língua e à história. Segundo Orlandi: "a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua." (ORLANDI, 2005, p. 17). Assim a ideologia é materializada pelo lingüístico através da paráfrase, que "funciona como sistema de relação de substituição entre elementos linguísticos de uma formação discursiva" (ORLANDI, 2006, p. 13) Nesse sentido, o dizível, no discurso de Macabéa de Clarice, ou seja, a memória discursiva, num processo parafrástico, se mantém, pois retoma o já dito e retorna ao mesmo espaço do dizer, já que "o sujeito só constrói sua identidade

na interação com o outro" (BRANDÃO, 2004, p. 76), então, o processo de construção da identidade é dinâmico. Assim a personagem fragmentada pelo mundo moderno num jogo entre o dito e o a se dizer, estabelece mobilidade de sentidos na busca de si mesma e se desconstrói à medida que tenta assumir a falsa identidade interpelada pelo urbano.Sendo assim o sujeito busca a "completude","marcado pela incompletude, anseia pela completude, vontade de ser inteiro." (BRANDÃO, *apud* ORLANDI, 2004, p. 55). Logo Macabéa relaciona-se com signos que, de certa forma, representam o papel do outro no diálogo da personagem com o mundo urbano, tentando interagir com a sociedade.

Macabéa tinha uma colega no escritório que se chamava "Glória, roliça, branca e morna... ela era satisfatona: tinha tudo o que seu pouco anseio lhe dava. E havia nela um desafio que se resumia em ninguém manda em mim" (LISPECTOR, 1998, p. 63 e p. 64). Glória passou a ser uma conexão de Macabéa com o mundo, contava tudo para ela e espelhava-se na moça que passou a ser um ícone, pois era bem alimentada, tinha mãe, pai e no "sangue um bom vinho português além da mulatice no jeito de andar" (LISPECTOR, 1998, p. 59). Tanto a personagem Glória como Marilyn Monroe, eram ícones de beleza para Macabéa, por isso no processo de construção da identidade, a personagem "cariada" de Clarice, busca a construção da subjetividade, também nas gravuras de propagandas de produtos de beleza que colava nas paredes do quarto de pensão onde morava. Dessa forma, a fragmentada personagem tenta, através do discurso dos anúncios desses produtos, reproduzir o belo numa montagem de um enorme quebra-cabeças na parede do quarto, impregnando seu próprio discurso, já que a mídia reforça a todo instante que é possível ser bela como as atrizes, ao usar produtos em evidência no mercado. Assim, conforme Orlandi "o sujeito é múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, porque representa vários papéis, etc." (ORLANDI, 1988b, p. 11).

Nesse sentido podemos afirmar que o sujeito constrói um discurso a partir do discurso do outro, o que demonstra que a identidade do sujeito sofre efeito do discurso do outro, e pode não apresentar caráter fixo. A identidade sofre mutações por influência do discurso do outro.

A personagem de Lispector, apesar de tudo afirma “não me habituei” (LISPECTOR, 1998, p. 48) e, com a ausência de “complemento” verbal, assim como sua “incompletude” enquanto “ser”,não sabe explicara que não se habituou, o que demonstra a insegurança da personagem em expressar o que sente usando as palavras, porque a ansiedade a impede, conforme a afirmação de Bauman: “há a ânsia e as tentativas de encontrar ou criar novos grupos com os quais vivencie o pertencimento e que possam facilitar a construção da identidade, o que gera insegurança” (BAUMAN, 2005, p. 31). Isso denota o conflito da personagem que é interpelada por símbolos ideológicos impostos pela sociedade, que é sua antagonista.

Para a surpresa do leitor, Rodrigo S. M. menciona predicativos à obra como “este livro é feito sem palavras. É fotografia muda. Este livro é um silêncio. Este livro é uma pergunta.” (LISPECTOR, 1998, p. 16 e 17), num discurso às avessas, tendo em vista ser o livro um verdadeiro “grito” ou um silêncio que “berra” através do trabalho de “carpintaria da palavra” conforme o próprio narrador escritor. Desse modo, surge a questão: estaria a autora provocando o leitor, de forma velada, a impregnar-se dos discursos apontados por Rodrigo S. M.? Essa questão remete ao fato de que “o discurso não se reduz, a um dizer explícito, pois ele é atravessado pelo seu avesso” (BRANDÃO, 2004, p. 66), então, através de Rodrigo, Lispector sugere um discurso tomado pelo discurso de outros.

Infere-se, dessa forma que a repetição dos termos ”este livro” reforça a existência nada “rala” da narrativa, nada muda, nada silenciosa, mas sim repleta de questionamentos que não são propostos à revelia, pelos personagens afins da escritora “vanguardista” Clarice Lispector, que prenunciou no processo de construção/desconstrução do feminino, a situação do indivíduo na sociedade atual, onde o sujeito apresenta identidades fragmentadas em meio aos vários papéis desempenhados no contexto da pós-modernidade, num processo de assujeitamento dinâmico e muito veloz que o torna mais “outro” do que “eu”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA. Coordenação de Pós-Graduação em Letras da UFF. Centro Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos da UFRJ. *IV Seminário Nacional – Anais*: mulher na literatura. Rio de Janeiro: CNPq-FINEP, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido*: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, s/d.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade:* Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRANDÃO, Nagamine Helena. *Introdução à análise do discurso*, São Paulo: UNICAMP, 2004.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem.* Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. Série Princípios 137. 8 ed. São Paulo: Ática, s/d.

LAGAZZI, Suzi; ORLANDI, Eni. *Discurso e textualidade*. São Paulo: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni. *Análise do discurso*: Princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni. *Sujeito & discurso*. São Paulo: PUC-SP, 1988.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR NO LIVRO DIDÁTICO E O PCN-EM

Luciane Silva de Souza Carneiro (UFG, UNIFAN)
lucianeunifan@yahoo.com.br

1. Língua, linguagem e norma

Os conceitos que os seres humanos têm sobre os elementos que os rodeiam, irão determinar a maneira como se posicionam em relação a esse elemento. Por exemplo, alguém que conceba o casamento como uma união estabelecida por laços divinos e que só pode ser interrompida pelo desejo de Deus, jamais, provavelmente, pensará em divórcio. Da mesma forma, uma série de concepções que o professor tem – de educação, de sociedade, da relação professor/aluno, por exemplo – é que determina a forma como esse profissional se posicionará no processo ensino/aprendizagem.

Em relação ao professor de língua materna, um desses conceitos passa a ser central: o de linguagem, isto é, a forma como o professor concebe a linguagem determina a estrutura do trabalho com a língua em termos de ensino.

É válido, antes de discutir qualquer coisa, refletir sobre matéria veiculada na revista Veja de novembro de 2001. Tal reportagem afirmava que Pasquale Cipro Neto se tornou famoso de uma forma bem diferente de outras figuras ilustres: ensinando português. Segundo Lima (2001), jornalista que redigiu o texto, Pasquale Cipro Neto não é o único ficou famoso nacionalmente por 'ensinar os brasileiros a falar e escrever melhor'.

A controvérsia trouxe à tona mais uma vez uma questão antiga e que se configura como a principal motivação das terríveis desavenças entre gramáticos e linguistas que perpassam décadas e décadas. Os primeiros defendem que se deva partir da norma para o uso. Para eles, a norma linguística que está registrada nos livros oficiais, principalmente nos dicionários convencionais e nas gramáticas normativas, deve ser utilizada por todos os falantes. Quem desobedece ao que está prescrito nos livros pelos que se consideram donos do

vernáculo está ‘assassinando’ a língua. Os linguistas, ao contrário, partilham do pressuposto de que a língua não é uma e, sendo assim, a heterogeneidade é inerente a ela. Reconhecem que o critério utilizado para a escolha de um dialeto como padrão não foi linguístico, e sim social. Assim, não há nada de errado, linguisticamente falando, com outros dialetos. Aliás, segundo Bagno (2003, p. 16), o que existe é o preconceito social e não o preconceito linguístico, necessariamente. Nas palavras do autor

> Se discriminar alguém por ser negro, índio, pobre, nordestino, mulher, deficiente físico, homossexual etc. já começa a ser considerado ‘publicamente inaceitável’ (o que não significa que essas discriminações tenham deixado de existir) e ‘politicamente incorreto’ (lembrando que o discurso do ‘politicamente correto é quase sempre pura hipocrisia), fazer essa mesma discriminação com base no modo de falar da pessoa é algo que passa com muita naturalidade’, e a acusação de ‘falar tudo errado’, ‘atropelar a gramática’ ou ‘não saber português’ pode ser proferida por gente de todos os espectros ideológicos, desde o conservados mais empedernido até o revolucionário mais radical.

Isso ocorre, conforme Bagno (2003), principalmente porque a linguagem é o instrumento mais sutil, embora complexo, de coerção e controle social. Por isso mesmo, é mais pérfido por ser a língua a constitutiva da identidade individual e social do sujeito. Esses discursos estigmatizantes sobre a língua observados anteriormente, ao longo do tempo foram sendo construídos e estimulados pela mídia e por pessoas como Pasquale, o que se faz notar através de uma série de estereótipos que fazem com que se considerem erradas todas as formas de falar diferentes do padrão. Talvez isso justifique a colocação de Gnerre (1998, p. 6), quando afirma que

> A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita.

Por isso, Gnerre (1998, p. 6-7) continua “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. O resultado disso, como alerta Bagno (2003), é um preconceito que vai muito além do linguístico, porque são estigmatizados não apenas os falares, mas os próprios falantes. Conforme Leite (2008, p. 13-14), em *Preconceito e intolerância na linguagem*

> O preconceito e a intolerância linguísticos revelam o comportamento de um falante diante da linguagem de outro e é, um fato de *atitude linguística*. Como tudo o que diz respeito à linguagem, a atitude linguística não pode apenas ser interpretada como um assunto puramente pertinente ao domínio da língua. Antes de tudo sabemos muito bem, a linguagem é social, plena de valores, é axiológica e, por meio dela, consciente ou inconscientemente, o falante mostra a sua ideologia. A metalinguagem intolerante (ou preconceituosa) camufla (ou denuncia) outros preconceitos, de todas as ordens. Isso significa que o preconceito ou a intolerância não são somente linguísticos, são também de outra ordem (social, política, religiosa, racial etc.).

A reportagem da Veja, além disso, desconhece a cientificidade dos estudos que defendem a substituição da dicotomia 'certo x errado' pela dicotomia 'adequado x inadequado', chegando ao ponto de afirmar que os estudos atuais da linguística (nem tão atuais assim, como é de conhecimento de todos) estão vinculados a certa corrente 'relativista'. Conforme Lima (2001), autor da reportagem, as críticas à Pasquale 'ecoam o pensamento o pensamento de uma certa corrente relativista, que acha que os gramáticos preocupados com as regras da norma culta prestam um desserviço à língua'. Pior que isso, foi considerar a linguagem como expressão do pensamento. Infelizmente, o jornalista parece desconhecer os estudos linguísticos e, exageros à parte, também parece desconhecer os pressupostos da sociolinguística e, em consequência, desconhece Bortoni-Ricardo, Scherre, Bagno, Preti. Desconhece o fato de que a língua varia e muda no espaço e no tempo.

Há, no entanto, estudiosos, linguistas, que defendem que se deva partir do uso para a norma, mas que não deixam de se referir à norma como fator de inserção social. Grandes estudiosos da Linguística preocupados com o ensino da língua materna, entre eles Sírio Possenti, João Wanderley Geraldi, Maria Helena de Moura Neves, Luiz Antônio Marcuschi, Francisco da Silva Borba, Stella Maris Bortoni-Ricardo, que há anos defendem que é o uso que os falantes, os verdadeiros donos desse instrumento vivo, que é a língua, que deve determinar a norma.

Nenhum deles afirma que não se deve ensinar gramática. Eles propõem que se respeitem os diversos falares existentes e, se ensinar gramática, *per si*, resolvesse o problema, não se teria um índice tão baixo dos alunos em exames como o PISA – Programa Internacional

de avaliação de alunos ou o ENEM – exame nacional ensino médio. É, portanto, a concepção de linguagem, como já se disse, que determina a forma como o profissional se relaciona com o seu objeto de trabalho, o ensino de língua materna, por isso observa-se posições tão díspares.

1.1. Concepções de linguagem, língua e ensino

Em *Concepções de linguagem e ensino do português*, João Wanderley Geraldi (1984, p. 39) aponta a crise do sistema educacional que já é bem conhecida pelos educadores de todo o país e esta nada mais é do que a notável 'deficiência' dos estudantes em relação ao desempenho linguístico, tanto na modalidade oral, quanto na escrita. Por esta razão, "[...] não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento... que há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença". Para o autor, isso pode ser comprovado quando são analisadas as redações dos vestibulandos. Embora esse texto esteja próximo de completar vinte anos, é evidente e fortemente observado ainda o que o autor discute.

Para Bernardo (2003, p. 91), é comum encontrar esses problemas colhidos em redações e, em consequência, unem-se professores e jornalistas na crítica fácil à expressão ou 'desespressão' (mistura de desespero com expressão), de uma geração calada, que mesmo quando parece falar nestas redações, continua calada. Talvez até possamos relacionar com o que afirma Paulo Freire 'massas silenciosas' que carentes de consciência crítica mantêm e eternizam o *status quo* (*apud* BRAGGIO, 2002, p. 15).

Como fator decisivo para o não desenvolvimento do uso da língua, Geraldi (2002) destaca a seguinte tríade: a democratização da escola; os baixos salários dos professores; o sistema administrativo.

Ao se observar a primeira delas, pode-se realizar uma reflexão sobre o seguinte fato: a democratização da escola fez com que se tivesse inserida nas instituições de ensino uma clientela com marcantes diferenças dialetais. Por causa desta pseudodemocratização "de repente, não damos aula só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos

escolares. E eles falam ‘diferente’ (GERALDI, 2002, p. 43). Assim, gera-se outro fator que contribuiu para o fracasso escolar no que se refere ao uso da língua portuguesa, ‘o menosprezo das outras maneiras de falar que não se articulam a partir do que determina a dita norma padrão. Para o autor, é importante que o professor dê a oportunidade aos alunos de aprenderem e dominarem outra forma de falar, no caso, o dialeto padrão, sem indicar qualquer tipo de menosprezo, depreciação à maneira de falar pertencente a eles, suas famílias e seus grupos sociais. Por detrás desta proposta, digna do pensamento de Paulo Freire, está a intenção de se romper com a opressão social.

Geraldi (2002, p. 44) afirma que é necessário romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. “[...] se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida -, também serve para romper o bloqueio”.

Sobre a democratização do ensino, o que se quer dizer é que tudo deve ser feito para se observar o que já está contemplado na Constituição Federal em seus Artigos 205, 206 e 208: “todos têm o direito a educação”, que ecoou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB 9394/96. Quanto a isso, a democratização do ensino é um passo legítimo e essencial. No entanto, por detrás de todos os esforços para facultar o acesso de todos ao ensino, está o espectro da ideologia neoliberal.

Bernardo (2003, p. 92) coloca que as críticas veiculadas pela mídia e aquelas realizadas pelos próprios professores de língua portuguesa, servem apenas para encobrir outros agentes que também são responsáveis pela ‘desespressão’ dos alunos: a escola, os professores, a família, o Estado. A escola, que fragmentou o raciocínio de seus alunos. Os professores, mal pagos e pior estimulados, mal sabendo eles mesmos redigir um plano de curso, pondo-se como exemplos tristemente adequados de uma fala truncada. A família, que não lê e nada escreve, e depois reclama cinicamente da juventude ‘que não lê’. O Estado, que joga a educação no canto das verbas, censura as poucas palavras que escapolem das universidades a dos artistas, e depois faz ‘ironias covardes sobre a geração da gíria’.

Esta desarticulação do pensamento nos estudantes vem sendo apresentada como doença em si, encobrindo outros males mais pro-

fundos, tal como citou Paulo Freire, a questão do analfabetismo nacional e, não somente, mas também o analfabetismo funcional. Ao ler com cuidado e cautela, não apenas as 'redações' dos alunos, mas também os livros didáticos, os editoriais dos grandes e pequenos jornais, os discursos dos pequenos e grandes políticos, as teses dos juízes e dos doutores, conclui-se que a preocupação ética com o discurso escrito está em falta no mercado geral das palavras.

Todo ser humano aprende a falar e a calar. Ao contrário do ditado, quem cala não consente. Quem cala, ou se resguarda ou se submete. A segunda opção é a que tem maior incidência e há algumas formas bem estapafúrdias desta submissão, uma delas é a redação escolar, a 'produção' que o aluno faz seguindo 'regras' ditadas pelo professor de língua portuguesa. Conforme Bernardo (2003, p. 92), "Se aprendemos a falar e a calar na vida, muitos aprendem a escrever em uma redução da vida chamada 'sala de aula'. Uma redução tão 'reduzida', que às vezes transmite comportamentos culturais de séculos atrás". Isso é o que se visualiza ao estudar a história da educação... tudo muda ou mudou, mas a escola continua 'a mesma'.

Para Geraldi (1984), no que se refere à ação docente em sala de aula, deve haver uma reflexão sobre o quanto à língua se constitui em um mecanismo de interação. Para ele, o professor necessita de conscientizar-se desta possibilidade interativa que a língua oferece e, a partir disso, primar por uma opção acerca dos conteúdos e metodologias que dão a ele totais condições de ser bem sucedidos no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, e, infelizmente, este sucesso tem sido impedido de concretizar-se por causa da insistência docente – muito mais por causa da própria prática escolar em si, do que por causa do professor – em dar ênfase às atividades de descrição gramatical e estudo de normas, regras, preceitos a se seguir. Desta prática, constitui-se e evidencia-se como prática docente o que Geraldi (1984), chama de ensino da metalinguagem.

Assume-se, neste artigo, a posição desses autores em relação à linguagem enquanto prática social de comunicação entre indivíduos. Considerando basilar a corrente linguística que coloca o sujeito no estudo da linguagem e na produção de sentido; que vê a língua como atividade de interação, negociação entre sujeitos; que enten-

dem a língua como constitutiva da realidade; que consideram a enunciação, o discurso.

2. PCN-EM[1] de língua portuguesa e escola

O ensino de língua portuguesa tem permeado o cotidiano de inúmeros professores no sentido de suscitar questionamentos relativos a esta disciplina 'ensinada' na escola. Esses profissionais tentam buscar soluções para as inúmeras dificuldades com as quais se deparam rotineiramente em sala de aula.

Sabe-se que muitas discussões sobre os caminhos que se deve trilhar, no sentido de fazer com que este ensino seja uma prática eficaz e prazerosa, têm ocupado um tempo considerável daqueles que tentam mudar a imagem de um profissional que simplesmente despeja no ambiente escolar, seus conhecimentos. Conhecimento, geralmente, trazido pelo 'livro didático'.

A partir da nova realidade implantada, a escola passou e tem tentado passar, além da informação, a cuidar também de uma formação ampla e abrangente, tal como a formação e construção da cidadania, ou seja, formar o cidadão cônscio de seus direitos e deveres, capaz de reivindicar tudo quanto lhe é devido. Por essa razão, a LDB 9394/96 afirma que: a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, doravante PCN, na área linguagens, códigos e suas tecnologias, estão destacadas as competências que, se referem à constituição e formalização de todos os conteúdos curriculares com o fim de construir a identidade e permitir o exercício da cidadania. Assim, é papel da escola propiciar meios e selecionar atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão e entre elas a língua portuguesa é de extrema importância. Nesse sentido, e é esta a razão de se tratar dessa, há uma ampliação, do papel do ensino da língua, considerados

[1] PCN-EM: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

nos seguintes aspectos: leitura, gramática e produção textual. O próprio PCN-EM (2002, p. 95) mostra as competências e habilidades a desenvolver no aluno, pois este deve ser capaz de

> Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações; analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

A linguagem, portanto, especialmente no que se refere ao trabalho com a língua portuguesa, pretende servir de ferramenta para desenvolvimento da percepção e da leitura da realidade do mundo. A tão conhecida, e tão nova à época em que surgiu, 'leitura do mundo' de Paulo Freire mais uma vez apresenta-se, como caminho do qual o professor não pode e não deve se afastar.

Na sala de aula, o contato que o aluno tem com a língua portuguesa diariamente, ocorre de forma bastante variada daquela que ele se confronta fora do ambiente escolar. Se considerar o espaço dedicado ao texto escrito – praticamente a única modalidade praticada no na escola, ou na maioria delas-, a escola tenta mostrar através de cada texto um papel social específico, ou o pretende. Em razão disso, o PCN propõe embasar o ensino da língua materna nos gêneros do discurso, considerada toda a sua variedade; só assim o aluno vivenciará a língua efetivamente como elemento de integração social. Segundo o PCN (1997, p. 25) de língua portuguesa,

> Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, na posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de

> procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos.

Tal cuidado, porém, dificilmente ocorre na sala de aula, mesmo com a enorme quantidade de pesquisa existente sobre o tema, e as inúmeras publicações relacionadas ensino de língua portuguesa. O que se tem percebido é que há uma tentativa de mudar e inovar o ensino de língua partindo-se das novas realidades e no que se refere à produção textual, pensando-se a partir dos gêneros.

3. Livro didático e ensino de língua

Após observar alguns conceitos e, especialmente, o que traz o PCN de língua portuguesa do ensino médio, fica fácil o posicionamento favorável ao trabalho com o *Gênero Textual* na sala de aula, mesmo compreendendo que todo gênero realiza necessariamente uma ou mais sequências tipológicas e que todos os tipos inserem-se em algum gênero textual. Assim, não se pensa que a solução é descartar a tipologia textual, compreender, pois tipos de textos possibilita também um melhor trabalho com gêneros textuais, nem tampouco se quer afirmar que o PCN é o melhor documento que surgiu e que irá propiciar tudo de melhor para o ensino de língua materna. Certamente, há críticas, mas esse não é o momento oportuno. Basta apenas refletir que se ele fosse a melhor solução, sozinho, o problema do ensino já teria se resolvido.

O ensino de produção de textos (ou de redação), até pouco tempo atrás, era feito como um procedimento único e global, como se todos os tipos de texto fossem iguais e não apresentassem determinadas dificuldades e, por isso, não exigissem aprendizagens específicas. A fórmula de ensino de redação, ainda hoje muito praticada nas inúmeras salas de aula de ensino fundamental e médio, nas escolas brasileiras – que consiste fundamentalmente em ensinar a tipologia textual: narração, descrição e dissertação.

Percebe-se ainda que o trabalho somente com tipologia textual propicia uma visão equivocada de que narrar e descrever são mais fáceis que dissertar, ou mesmo mais adequadas à determinada faixa etária. É, então, o trabalho de leitura, compreensão e produção de texto na visão dos gêneros que permite reposicionar o verdadeiro pa-

pel do professor de língua portuguesa na atualidade, que não é visto como alguém que visa à produção de textos literários ou científicos, distantes da realidade e da prática textual do aluno, mas alguém que busca nas diferentes modalidades textuais, orais e escritos, o uso social.

No que se refere aos livros didáticos, Marcuschi (2002) afirma estes trazem, de maneira equivocada, o termo tipo de texto. Na realidade, para o autor, não se trata de tipos de texto, mas de gênero textual. Por isso, não é certo dizer que a carta pessoal, por exemplo, é um tipo de texto como fazem a maioria dos livros didáticos.

3.1. Análise do livro didático

Neste tópico analisa-se uma coleção de livros didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa do ensino médio[2], que foi adotado pela rede pública em várias escolas de Goiânia. É composta por três volumes, um para cada ano do ensino médio. Ao observar os três volumes que compõem a obra para o ensino médio, o que se percebe é que a obra trabalha na perspectiva das tipologias textuais, embora no manual do professor tenham afirmado que "[...] facilitará ao professor demonstrar aos alunos a importância da compreensão dos fenômenos linguísticos, *dos gêneros textuais* e das estéticas literárias com que trabalharão ao longo do ensino médio [...]". (Grifos meus).

A obra é dividida, na 'parte' de produção textual, da seguinte forma: primeiro ano – volume 1 – narração; segundo ano – volume 2 – dissertação; e, terceiro ano – volume 3 – dissertação. Inicia o 'módulo' de produção de textos do volume 1, no capítulo 9, tratando do texto e o conceitua como aquele que deve atender a condições: ele deve ser lido e interpretado; o sentido final precisa ser diferente do sentido das partes que o constituem; ele sugere (e muitas vezes revela) uma intenção específica por parte de quem o criou.

[2] Optou-se, por questões de ética, não citar o nome da obra, nem da editora. Por esta razão, não constará ao final, nas referências bibliográficas.

As autoras afirmam que, “quando falamos de texto, identificamos um uso da linguagem (verbal ou não verbal) que tem significado**,** unidade (é um conjunto em que as partes se ligam umas às outras) e intenção”. O texto aqui é visto como qualquer manifestação verbal ou não verbal, dotada de significa, unidade e intenção. Semelhante ao que se observou nos conceitos de textos em tópicos acima, ou seja, foge-se daquela postura tradicionalista de épocas passadas que considerava o texto algo pronto e acabado. No entanto, não é também o ideal. Observe o conceito dado por Koch (2005, p. 26)

> [...] o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social. Defende-se, portanto, a posição de que: a. a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais, e portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades (cf. capítulo anterior); b. trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; c. é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Além de conceituar texto, neste capítulo ainda define contexto e interlocutor. Observe o exercício transcrito a seguir:

Leia o texto abaixo para responder às questões 4 e 5.

> **O classificado através da história**
>
> SÍTIO – Vendo. Barbada. Ótima localização. Água à vontade. Árvores frutíferas. Caça abundante. Um paraíso. Antigos ocupantes despejados por questões morais. Ideal para casal de mais idade. Negócio de Pai para filhos. Tratar com Deus.
>
> CRUZEIRO – Procuram-se casais para um cruzeiro de 40 dias e 40 noites. Ótima oportunidade para fazer novas amizades, compartilhar alegre vida de bordo e preservar a espécie. Trazer guarda-chuva. Tratar com Noé.
>
> VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
>
> 4. A compreensão dos anúncios transcritos e do humor contido neles depende de conhecimentos prévios sobre os fatos aos quais se referem, ou seja, o conteúdo evocado pelos classificados. Que fatos são esses?

> 5. Que elementos dos anúncios indicam o contexto a que se referem cada um deles?

Exercícios desse tipo dão margem para se trabalhar os conhecimentos partilhados entre leitor e autor. Conforme sugerem as autoras, já que esse capítulo é sobre leitura, as charges, cartuns contribuem no exercício de identificação de contextos, visto que "[...] abordam problemas/acontecimentos da atualidade..." e "desafiar os alunos a identificarem os contextos de textos como esses significam reforçar o trabalho com o conceito que se deseja construir". Não silencia o sentido, pois não propõe respostas fechadas, que não permitam ao aluno a reflexão. O mesmo ocorre com o capítulo 10 em que as autoras tratam dos procedimentos de leitura. As autoras entendem que a leitura deve ser entendida

> [...] como uma habilidade a ser construída, aula após aula, por meio de um trabalho sistemático com procedimentos que permitam ao aluno, ao tomar contato com textos, se capaz de:
>
> - Identificar o tema de um texto
> - Identificar e localizar informações explícitas em um texto.
> - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
> - Relacionar uma informação do texto com outras informações oferecidas no próprio texto (ou em outro texto)
> - Estabelecer a relação de causalidade (causa ⇒ consequência) entre as partes e elementos de um texto.
> - Depreender uma informação implícita de outra informação explícita.
> - Construir a interpretação por meio da integração do texto e do material gráfico (propagandas, quadrinhos, foto etc.) a ele relacionado.

Para cumprir com esses ideais, as autoras tratam dos procedimentos de leitura, dos pressupostos, dos implícitos, das inferências e da intertextualidade.

No capítulo 11, do volume 1, tem-se a primeira tipologia sendo estudada, a narração e os aspectos ligados a ela: foco narrativo, espaço, personagem, tempo e discurso. O que, no entanto, faz com que as autoras iniciem um processo de silenciamento, no que se refere à produção de textos é justamente o fato de tratar esta apenas na perspectiva das tipologias (narração e, posteriormente, no volume 2,

dissertação), como se só houvessem estas duas e como se o gênero a ser estudado fossem apenas: narração – crônica e conto e dissertação – redação escolar. Este uma atividade solitária. Nesse sentido, o fato de se ter a atividade de produção como um processo solitário interfere na escrita, posto que esta é uma atividade em que um sujeito-autor, constitutivamente formado por outros sujeitos, lança uma palavra a um sujeito-leitor no mundo, cuja representação imaginária é produzida pelo sujeito-autor.

O que ocorre nas práticas de elaboração escrita na escola é o silenciamento do sujeito-aluno, enquanto produtor e o seu texto, na maioria das vezes é visto como desinteressante, repetitivo, fragmentado, entre outros vários adjetivos estigmatizantes. Há somente o preenchimento da folha em branco, uma escrita desinteressada em produzir linguagem, não entendendo esta enquanto um diálogo, uma exposição de ideias, uma argumentação, uma interação com o leitor. Observe a proposta trazida no exercício complementar de produção, do volume 1.

> O trecho abaixo foi extraído de uma crônica de Luís Fernando Veríssimo e sugere uma interessante situação narrativa. Leia-o com atenção e, a seguir, faça o que se pede.
>
> "Um dia as duas fizeram um pacto. Se reuniriam dali a 20 anos naquele mesmo lugar. Acontecesse o que acontecesse, nenhuma podia faltar ao encontro. Mesmo que tivesse que vir de longe. Mesmo que estivesse morta! E numa sorveteria. Para não esquecer. Tinham 15 anos.
>
> Vinte anos depois, uma mulher entrou numa locadora de vídeo e perguntou:
>
> – Aqui não era uma sorveteria?
>
> O funcionário não sabia, o dono disse, quando comprara, a loja era um depósito. Sorveteria? Só se fosse há muito tempo. A mulher agradeceu e ficou olhando as fitas enquanto esperava. Era melhor que a outra não parecesse mesmo. Tinham se separado. Nunca mais tinham se visto. Que tipo de conversa poderiam ter?
>
> – Eu? Não fiz nada. Não me formei, não namorei, não me casei, não viajei, nada. Estou com 35 anos e ainda não tive uma vida.
>
> Já estava quase desistindo e indo embora, convencida de que a outra não apareceria, quando a viu entrar na loja".
>
> (VERÍSSIMO, Luís Fernando. Chantili. In: *Histórias brasileiras de verão*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999)

> Sua tarefa narrativa é desenvolver a história do encontro dessas duas amigas, passados vinte anos que se viram pela última vez. A narradora deve ser a personagem apresentada no trecho. Procure desenvolver seu texto a partir de uma perspectiva compatível com as características da personagem.

O problema desta atividade é que durante todo o capítulo o aluno conheceu apenas dois modelos de narrativa, o conto e a crônica, como se só elas pudessem figurar nesta tipologia. Outro problema, é que embora pareça que irá trabalhar com uma visão dialógica, o aluno terá apenas que escrever um final de uma história seguindo um modelo já iniciado. Isso é ruim? Talvez, pois poderia ser direcionado a outros gêneros e outras atividades. Nos volumes 2 e 3, que tratam da dissertação, o problema aumenta, pois as autoras têm como parâmetro apenas a redação escolar, não abordam a carta argumentativa, nem tão pouco o artigo de opinião, o editorial, nem outros gêneros que poderiam figurar dentro desta tipologia.

Percebe-se ainda, que as autoras da coleção não tratam da descrição, o que deixa entrever que ela é 'menos' importante. Aliás só se atentam para ela, no volume 1 quando tratam da narração, no tópico personagem, em que falam da descrição do personagem da narrativa.

Percebe-se que as autoras seguem a perspectiva das tipologias, embora afirmam que seguem a dos gêneros. Estão, de certa forma, como se percebe, bem longe da teoria que trata desses estudos conforme se nota com nas diversas obras de Marcuschi, Koch e Travaglia e outros que abordam o assunto. Mostram apenas que o trabalho com a produção escrita funciona como três, ou melhor, duas gavetas em que se tem *a narração* e a *dissertação*. Não dão prioridade aos vários gêneros discursivos.

4. Conclusões

Muitos questionamentos surgem sobre a capacidade de ler, escrever e expressar-se oralmente e assim como através da escrita, quanto se pensa na sala de aula de língua portuguesa. No entanto, a responsabilidade do trabalho com textos é de toda a escola não apenas do professor de português, pois todos devem trabalhar contextualizando a prática da leitura, produção oral e escrita, para que isso se

faça presente em todas as aulas, visto que essas são habilidades que embasam e permeiam a construção do conhecimento em todas as áreas do saber, porque os alunos que são bons leitores estão aptos a expressarem seu papel social com desenvoltura e clareza.

Para que aconteça a integração social é preciso que os indivíduos tenham domínio da linguagem e é preciso que as instituições educacionais se comprometam com o papel social e cultural, possibilitando os alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Obviamente, isso pressupõe também o ensino de gramática, mas um ensino que seja contextualizado e faça sentido para o aluno. Aprender nomenclatura é importante, mas saber usar os componentes gramaticais de forma eficiente em um texto, seja oral ou escrito, é eficaz nas práticas sociais. Por isso, os alunos devem ser estimulados a produzir textos orais e escritos com a mesma facilidade que em suas comunicações no cotidiano e com finalidade de questionar o meio e ser entendido por ele e não só com objetivo de entregar aos professores a folha preenchida, para obterem notas. E, seguindo o que afirma os PCN (1997, p. 55).

> Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

Percebe-se, assim, que o objetivo do PCN é orientar os professores, a contextualizar o ensino, atingindo assim o ponto fundamental da educação, a de formar cidadãos leitores, escritores consciente do seu papel na sociedade e os livros didáticos, nesse contexto, desempenham o ponto crucial para que tal objetivo se realize. Outrossim, para que o aluno seja use com competência a língua – especialmente na escrita, deve também ser um 'leitor competente'. Para que isso ocorra é necessário que esse leitor se constitua mediante uma prática constante de leitura de textos, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *A norma oculta*: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BERNARDO, Gustavo. Ensino. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto para estudantes universitários*. São Paulo: Contexto, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemu na escola, e agora*? Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRAGGIO, S. L. B. B. *Leitura e alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. PCN: língua portuguesa. MEC, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. ***PCN***: ensino médio. MEC, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio – linguagens, códigos e tecnologias.* Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GNERRE, Maurízio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. *Texto e construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.

LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, João Gabriel de. Falar e escrever, eis a questão. *Veja*. São Paulo: Abril, novembro de 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2005.

MEURER, José Luiz. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota e TOMITCH, Lêda Maria Braga (Orgs.). *Aspectos da linguistica aplicada*. Estudos em Homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

TRAVAGLIA, L. C.. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português.* Campinas, Tese de Doutorado / IEL / UNICAMP, 1991, 330 + 124 p.

_____. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa e MARQUESI, Sueli Cristina (org.). *Língua portuguesa, pesquisa e ensino* – Vol. II. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007, p. 97-117.

_____. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grais. São Paulo: Cortez, 2003.

CONSTRUÇÕES DE CONTRASTE NOS JORNAIS DE NATAL AS RELAÇÕES ANTONÍMICAS

Paulo Henrique Duque (UFRN)
ph.duque@uol.com.br

1. Introdução

A antonímia[1] tem sido classificada tradicionalmente como uma relação paradigmática, cujos termos formam pares contrastivos dentro de um determinado campo semântico. Nessa perspectiva, a antonímia está relacionada a outros paradigmas semântico-lexicais, tais como a sinonímia e a hiponímia, conforme os exemplos (01), (02) e (03).

> **(01)** *Paradigma antonímico*: Meu pai é_____. {novo; idoso}
>
> **(02)***Paradigma sinonímico*: Quando acontecem naturalmente, nossas relações são meios de_____. {alegria; satisfação; felicidade}
>
> **(03)***Paradigma hiponímico*: Há um tribunal eminentemente nordestino, com jurisdição no(s) _____. {estados da região; Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Sergipe}

A classificação desses pares, em termos de relações paradigmáticas, implica em não esperarmos que os membros do paradigma necessariamente coocorram nas mesmas construções gramaticais. Em (01), (02) e (03), por exemplo, é como se optássemos obrigatoriamente por um ou outro item.

Observe, o exemplo a seguir:

> **(04)**Tem pai que é *novo*, tem pai que é *idoso*; tem pai que é *esperto*, tem pai que é *limitado*; tem pai que é *vencedor*, tem pai que se sente *derrotado*; tem pai que *ama* seus filhos, tem pai que *nem queria* que eles tivessem nascido; enfim, tem pai de todo jeito, *rico*, *pobre*, *amigo*, *distan-*

[1] Ressalte-se que o termo "antonímia" está sendo usado aqui, no sentido amplo do termo, referindo-se a "uma relação de *contrário* aplicável apenas ao domínio lexical e definida por oposição à relação, mais antiga, de sinonímia" (TAMBA-MECZ, 2006, p. 119). Essa perspectiva está em contraste com um sentido mais estrito, de "contraste graduável", usado por autores como Lyons (1977) e Cruse (1986).

> *te*; *religioso*, cristão, evangélico ou *ateu*. (Correio da Tarde, em 11/08/2009).

Exemplos, como o (4), apresentam motivos para acreditarmos que pares de antônimos não estabelecem relações apenas no plano paradigmático. Parece, nesse caso, haver uma relação sintagmática, em que os pares de antônimos parecem constituir um tipo particular de construção. Em posse de evidências semelhantes à apresentada em (04), Murphy (2006, p. 2) desenvolve três observações gerais sobre as relações antonímicas:

> 1ª – Os estudos de *corpus* realizados por pesquisadores como Justeson & Katz (1991), Mettinger (1994) e Willners (2001) já haviam demonstrado que membros de pares antonímicos tendem a coocorrer numa mesma construção gramatical;
>
> 2ª – Os pares de antônimos tendem a ocorrer em *construções de contraste* específicas (FELLBAUM, 1995; JONES, 2002) e;
>
> 3ª – Ao contrário de outras relações paradigmáticas, as relações envolvendo antônimos são semânticas e lexicais ao mesmo tempo (GROSS et al, 1989; MURPHY 2003b), isto é, o emparelhamento de palavras é baseado não apenas no significado, mas também na associação de itens lexicais específicos. Isso sugere que os pares antonímicos canônicos são criados mediante à recorrência dessas formas e acabam sendo estocados como conhecimento lexical.

De acordo com Murphy (2006), o mecanismo de representação tradicional das relações antonímicas não captura propriedades sintagmáticas, uma vez que, para dar conta da natureza lexical dos antônimos, a relação é especificada nas entradas lexicais das duas palavras. Nesse contexto, a *Gramática de Construções* parece oferecer um meio para tratar pares de antônimos como construções linguísticas, fornecendo uma abordagem que dê conta também da realização sintagmática da antonímia.

2. A gramática de construções

Acreditamos que a *Gramática de Construções* disponha de um quadro conceptual adequado ao tratamento de *pares* de antônimos enquanto entradas lexicais de estruturas sintáticas e discursivas. Das várias distinções entre gramáticas baseadas em construções e

outras teorias sintáticas correntes, duas são particularmente relevantes para este artigo:

> 1) a *Gramática de Construções* não prioriza a noção de constituição sintática. Construções podem envolver um ou vários constituintes. Apesar disso, pode abordar estruturas de várias dimensões, morfológicas, lexicais, sintáticas ou discursivas.
>
> 2) a *Gramática de Construções* postula que a unidade básica da análise linguística é a *construção*, par de *forma/significado* cujos aspectos não são predicáveis das suas partes componentes (GOLDBERG, 1995, p. 4).

Esses dois princípios são importantes para a nossa discussão pelas seguintes razões:

> a) em vez da existência de uma oposição entre estrutura gramatical e item lexical, há uma gradação;
>
> b) as estruturas gramaticais (assim como os itens lexicais) são consideradas pares *forma/significado*, daí a possibilidade de as estruturas gramaticais serem polissêmicas (GOLDBERG, 1995, p. 31-39);
>
> c) convenções de uso de formas lexicais particulares juntas podem ser representadas diretamente na construção.

3. Construções em que os antônimos ocorrem

Os antônimos frequentemente ocorrem em contextos frasais específicos, que constituem *construções*, uma vez que formam pares de *forma/significado*. Destacamos, aqui, alguns dos contextos identificados por Jones (*apud* MURPHY, 2006, p. 5), em sua investigação sobre antônimos. Em especial, selecionamos antônimos coordenados, como os dos exemplos (04), (05) e (06), respectivamente.

> (04) De acordo com o presidente da CNDL, houve melhora tanto da *quantidade* quanto da *qualidade* de venda, com aumento do ticket médio da ordem de 18% na comparação com o mesmo período do ano passado (*Tribuna do Norte*, em 12/08/2010).
>
> (05) Cumpre asseverar que a legislação citada é aplicável a todos e qualquer cidadão, já que ninguém está acima do *bem* ou *mal*. Ninguém está acima da lei (*Diário do Norte*, em 09/09/2007).
>
> (06) É assim que a candidata à Presidência da República, Marina Silva (PV), prefere ser conhecida. Nem "de direita", nem "de esquerda".

> A presidenciável está em Natal hoje cumprindo agenda política (*Jornal de Hoje*, em 30/07/2010).

A partir da proposta de Jones, identificamos nos quatro jornais de maior circulação em Natal (*Tribuna do Norte, Diário de Natal, Jornal de Hoje* e *Correio da Tarde*), trechos envolvendo antônimos coordenados. Tais pares de antônimos ocorrem nos *frames* sintáticos descritos a seguir:

a) X e Y

b) tanto X quanto (como) Y

c) X ou Y

d) Nem X nem Y

Alguns desses *frames* são particularmente associados a um tipo de contraste binário. Apesar de os pares de antônimos canônicos ocorrerem nesses *frames* sintáticos, outras palavras podem preencher os *slots* X e Y e, nesses casos, passarem a ser consideradas como pares opositivos. Ao termo *verde*, por exemplo, não é apresentada necessariamente uma oposição convencional, como podemos constatar nos exemplos de (06) a (13), parte do resultado levantado pelo mecanismo *google*, ao procurar por "*quanto/como (o) verde(s)*". Esses exemplos ilustram a natureza contrastiva da construção "*tanto X quanto Y*".

> (06) PCP, Bloco e Verdes deixam críticas às opções do Governo A avaliar pelas críticas que têm sido feitas ao Orçamento de Estado para 2010 , tanto o PCP *como os Verdes* e o Bloco de Esquerda deverão votar contra. (http://www.espbr.com/noticias, em 25/01/2010).

> (07) Esses rasos corais na parte egípcia do Mar Vermelho atraem tanto os experientes *quanto os verdes* no assunto. Os golfinhos, polvos, peixes palhaços e peixes leões, um dos mais venenosos do mundo, são apenas alguns dos ilustres habitantes da área (http://blog.multitrip.com.br/, em 16/12/2009)

> (08) Para consumo ao natural, os frutos são colhidos maduros ou principalmente de vez (meio maduro), porque o processo de maturação continua mesmo depois de colhidos. Para a industrialização, tanto maduros *quanto verdes* podem ser usados, mas depende da finalidade. Podem ser usados no preparo de compotas, polpa, geléias, figo cristalizado, figo desidratado e passa de figo (http://globoruraltv.globo.com, em ABC do Globo Rural).

(09) A maioria de meus amigos negros são pessoas de inteligência extrema, e tenho amigos tanto brancos, *quanto verdes* e cor-de-rosa que não estão numa posição melhor na vida porque não correram atrás, ou porque não tiveram a iniciativa, ou porque não foram estimuladas (http://portosplace.blogspot.com, em 01/06/2009).

(10) Para a composição da sala utilizamos vários painéis de madeira para dar a sensação de corredores para o percurso a ser explorado, com muitas folhas no chão, tanto secas *quanto verdes*, no segundo dia também colocamos um pouco de pó de serra, nas mesas dispostas no lado direito vários objetos tanto de arte como do nosso dia a dia foram colocados para o público tatear no escuro, ao terminar o trajeto fizemos uma tenda aconchegante com tapete almofadas e pufes para que os participantes assistissem a um breve vídeo de conscientização e reflexão tanto dos sentidos quanto referente ao aquecimento global tudo baseado principalmente no tema Arte e Consciência frente ao aquecimento global, sem esquecer-se da obra coletiva feita pelos integrantes que foi colocada como auxilio, devido à composição de materiais. A obra com dito acima é uma produção em grupo, se trata da seqüência de diversas idéias, ou seja, uma obra que carrega um só conceito estruturado por vários participantes (http://www.blogger.com/feeds, em 06/07/2009).

(11) O consumo do chá deve ser diário, cerca de um litro. Em excesso, tanto o preto *quanto o verde* pode provocar insônia, excitabilidade e distúrbios gastrointestinais (http://vivamelhoronline.wordpress.com, em 26/07/2010).

(12) A previsão é de que dentro de quatro meses o vale-transporte de papel deixe de ser utilizado na cidade. Tanto o cartão azul *quanto o verde* são fornecidos gratuitamente pelo Sindpass. No entanto, em caso de perda, o usuário terá que pagar dez vezes o valor da tarifa municipal de sua cidade para receber outro (http://focoregional.com.br, de 11 a 17/05/2010).

(13) O louva-a-deus prateado não é tão comum *quanto o verde*, mas não perde em agressividade, sendo um grande predador. Foto feita em Dom Eliseu – Pará – Brasil (http://emirbemerguy.fotosblogue.com, em 30/08/2007).

Alguns desses exemplos envolvem oposições que são convencionais no que diz respeito a sentidos específicos de *verde(s)*, ao passo que, em outros, a oposição semântica se dá pelo contexto. Podemos verificar esse último tipo de oposição pela variedade de itens lexicais que contrastam com o sentido "inexperientes" de *verdes* em (07) ou com o sentido de "cores" em (09, 11-13). Nesses casos, *verde(s)* está compõe um contraste binário com o sentido de sua contraparte coordenada, embora não seja convencionalmente associado com o termo realizado dentro do sintagma. Compare, por exemplo,

(07) e (08), em que *verde* é usado para descrever itens semelhantes (*experiência profissional* e *frutos*, respectivamente).

Nem todos os *frames* para os antônimos coordenados, apresentados acima, conduzem a uma interpretação contrastiva do *X* e *Y*. Por exemplo, o frame "*X e Y"* pode representar uma relação contrastiva, mas não necessariamente, uma vez que, em outros contextos, "e" pode estar relacionando uma simples coocorrência, uma sequenciação temporal ou uma relação causa/consequência. O seu significado contrastivo é evidente em casos onde os itens relacionados são sintagmas nominais. Em (14) e (15), verificamos que tal construção conjuga sintagmas nominais por meio da relação de sinonímia ou hiponímia. Por outro lado, (16) é perfeitamente natural, uma vez que o segundo termo, *outros animais*, não inclui o primeiro, *gatos*, mas estabelece com este, uma relação de contraste.

> (14) # Nós vimos um monte de *gatos domésticos* e *bichanos*. (sinônimos)
>
> (15) # Nós vimos um monte de *gatos* e *animais* (hipônimo, hiperônimo)
>
> (16) Nós vimos um monte de *gatos* e *outros animais*. (cohipônimos: relações de contraste).

Dessa forma, nos casos da antonímia coordenada, podemos afirmar que: (a) antônimos tendem a coocorrer em *frames* léxico-sintáticos específicos e; (b) os *frames,* por si só, requerem ou enfatizam o contraste entre os elementos *X* e *Y*. No entanto, a leitura contrastiva pode ser facilitada pelo nosso conhecimento semântico acerca do emprego dos *pares de palavras*. Nesse sentido, o simples fato de esses *frames sintáticos* serem associados a contribuições semântico-discursivas específicas indica que deveriam ser tratados como *construções contrastivas*.

Além da antonímia coordenada, identificamos, nos vários tipos de discurso identificados nos jornais de Natal, a *antonímia negada*, a *antonímia transicional* e a *antonímia comparativa*. A antonímia negada justapõe a asserção de *X* e a negação de Y de forma a reforçar seu contraste e então enfatizar a asserção de X. Esse tipo de antonímia é frequentemente efetuado por meio de *construções* como:

a) X, não Y

b) não Y, mas X

c) X em vez de Y

d) X ao contrário de Y

Por meio da *antonímia comparativa*, realizamos um cotejo entre termos. O *frame* comparativo *mais X que Y,* em especial, tem as marcas de uma construção. Primeiramente, porque ele é formalmente marcado em termos da morfologia comparativa utilizada, como em (17).

(17) Difícil é isso… Do outro lado a gente não sabe o que vai ser, ninguém sabe. Por isso muitos temem o novo. Eu, que não tenho medo de nada. Receio… Apenas receio, que lá não encontre pares como vcs, companheiros de uma vida inteira. Rica, *mais alegre que triste, mais corajosa que covarde, mais florida que árida*, mas intensa, completa, como a vida deve ser (http://agnesamarantine.wordpress.com, em 25/09/2009).

Quando adjetivos não antônimos são contrastados em construções *mais X que Y*, as duas propriedades descritas são comprendidas no contexto como estando em um tipo de contraste binário. Nesse contexto, o Y em *mais alegre que Y/ mais corajosa que Y/ mais florida que Y* pode ser ocupado por qualquer propriedade que seja considerada incoerente com a noção de *alegria/ coragem e estar florido*, respectivamente.

E a *Antonímia Transicional* indica um deslocamento de um estado, ação ou coisa para um estado, ação ou coisa oposta. As construções associadas a essa função requerem que se realize o contraste semanticamente entre os referentes que ocupam as posições *X* e *Y*, mas que não necessariamente representam *contrastes binários.* Ainda assim, antônimos *convencionais* frequentemente ocorrem nos tipos de construção abaixo:

a) de X a Y

(18) Quantas pessoas não passam pela nossa passageira vida?! São os transeuntes dos quais, na grande maioria das vezes, não nos apercebemos o quanto são importantes. Elas vêm e vão cotidianamente. *Do nascer* ao *morrer* da nossa existência estão, como que, a minimizar e engrandecer o que já somos. (*Correio da Tarde*, em 11/08/2009).

b) tornando X em Y

(19) A adoração com danças e arte é uma das estratégias dadas por Deus à Nação Jovem para falar ao seu coração sobre o imenso poder do

Amor de Cristo. Ele veio a este mundo para transformar sua realidade tornando a tristeza em alegria, a fraqueza em força e a morte em vida plena e realizada (http://www.youtube.com/watch?v=lUc7e651Vt0, em 06/06/2009).

c) X em vez de Y

(20) Muitos homens, por imposição da própria vida, *tiveram de ser duros quando queriam ser tolerantes*; *deixaram de ser meigos para não parecerem fracos*, *usaram a força por não terem argumentos convincentes*. No fundo *nunca foram maus, apenas direcionaram sua energia contida de forma inadequada*. Parecer forte quando se tem a sensação de fraqueza, engolir as lágrimas, lidar com o peso da responsabilidade de sustentar uma família, ainda que reúna muitas ou poucas condições; tudo isso, é bastante difícil para alguém. (*Correio da Tarde*, em 11/08/2009).

Enquanto as categorias acima são associadas a *frames* sintáticos específicos, alguns dos quais podem ser considerados construções de contraste, a função de antônimo mais frequente, de *antônimo auxiliar*, não está associada a *frames* léxico-sintáticos específicos. Nos *antônimos auxiliares*, o uso de um par de antônimos cria (ou enfatiza) um contraste envolvendo outros pares. Em (21), (22) e (23), o par de antônimos primários é apresentado em negrito, enquanto o par de antônimos secundário é apresentado em itálico.

(21) Cada um de nós constrói uma história ao lado dos pais. Daí, você pode *reter* as *coisas negativas* ou *valorizar* as *positivas*. (*Correio da Tarde*, em 11/08/2009).

(22) Será que em vez de estar multando estudantes (muitos trabalham durante o *dia* e *estudam* à *noite*) a Semob não poderia realizar uma ampla campanha na UnP? (*Tribuna do Norte*, 09/08/2009).

A *Antonímia Auxiliar* usualmente envolve membros de um par de antônimos em construções paralelas, cujo segundo par ocorre em posição paralela de contraste. Tal modalidade pode envolver outras *construções contrastivas*, tais como *X ou Y* em (21) e *X e Y*, em (22), mas isso não é regra. Assim, a *Antonímia Auxiliar* não está associada a *frames* específicos lexicalizados parcialmente, ainda que suas instâncias possam pertencer também a outras categorias de antonímia (*Negada, Coordenada*) e, assim, estarem associadas aos seus *frames*.

4. Pares de antônimos como construções lexicais

Para considerarmos um par de antônimos como construção, esta deve envolver pares de palavras em oposição semântica binária associada convencionalmente por *parentesco semântico*. Exemplos de pares de *antônimos canônicos* incluem *preto/branco*; *cair/levantar*; *vivo/morto,* dentre outros. Nessa categoria, incluímos também palavras que não deveriam ser consideradas antônimas, mas que convencionalmente são organizadas em pares, como *cão/gato* e *sorrir/chorar*.

Há ricas evidências de que pares de antônimos canônicos estejam estreitamente relacionados em nossas mentes. Testes psicológicos, tais como associações de palavras livres, revelam que os membros desses pares tendem a deduzir o significado um do outro. Assim, as pessoas são mais rápidas em reconhecer oposições antonímicas canônicas (HERMANN et al.,1979; CHARLES et al., 1994), como as destacadas nos exemplos (23), (24) e (25).

> (23) Dia dos Pais também é para isso. Para refletir um pouco acerca das coisas que nos fazem *bem* ou *mal*. Não se sabe apenas dar e receber presentes. (*Correio da Tarde*, em 11/08/2009).

> (24) As nossas relações sempre são *pessoais* ou *impessoais*. Quando tidas diretamente são meios de alegrias e satisfações, tristezas e incompreensões, concórdia e paz, mentiras e injustiças, valores e amores, sofrimentos e covardias etc. Em meio ao vai e vem de cada tempo presente estão as escolhas que nos afinam com as várias propostas que nós, como sujeitos, oferecemos; e como objetos, recebemos. (*Correio da Tarde*, 11/08/2009).

> (25) Se Wilma estiver determinada ao *tudo* ou *nada* – *ganhar* ou *perder* a eleição para o Senado, a reeleição de Micarla corre sérios riscos em 2012. (*Tribuna do Norte*, 09/08/2009).

Pode ser útil destacar construções que se ajustam a construções contrastivas específicas, tais como *gato por lebre* ou *da água para o vinho*, como em (26) e (27), respectivamente.

> (26) A partir da experiência vivida – viu-se diante de *gato por lebre*, ou melhor: de príncipe por cinderela -, a jornalista Ticiana Azevedo queimou as pestanas com a amiga-jornalista Consuelo Dieguez e lançaram o livro **'**Cuidado! Seu Príncipe Pode Ser uma Cinderela – Guia Prático para Identificar um Gay no Armário' (*Tribuna do Norte*, em 10/06/2010)

(27)É comum ouvirmos de propostas vagas e evasivas para a educação, coisas genéricas demais para traduzirem algo concreto. Na verdade, para melhorar a educação é preciso um movimento muito forte em favor de uma transformação radical *da água para o vinho*. Segurar essa bandeira é comprometedor, e muitos candidatos vão preferir ficar nas propostas genéricas, abrangentes demais, pouco traduzíveis em prática. (*Diginet*, em 18/08/2008).

No exemplo (26), fica evidente que o contraste entre *gato e lebre* só é óbvio com referência ao sintagma específico *(expressão idiomática*). O par *água/vinho* pode ser usado em outras construções contrastivas como um tipo de dispositivo de humor, como indicado pelo exemplo (28):

(28)**Da água para o vinho**. No vinho (de qualidade para o consumo) não se deve botar água, gelo, açúcar ou qualquer outra substância que altere seu sabor original, salvo se o objetivo for uma sangria, um drinque ou coquetel a base de vinho. Do contrário dizem que é gafe. Mas a água (tomada nos intervalos de cada gole) para quem aprecia vinho, é um elemento indispensável. Tanto que recomendo aos garçons nas aulas que dou, que, ao trazer o vinho para o cliente, pergunte apenas se a água é com ou sem gás. Isso porque a meu ver água e vinho (cada um ao seu tempo) são indissociável durante a apreciação. (...) E assim, bebendo, apreciando ou degustando nossa vida vai de vento em polpa como que se transformando da água para o vinho. (*Tribuna do Norte*, em 30/04/2010)

A ocorrência regular em construções de contraste leva os pares de palavras a serem acrescentados à categoria dos antônimos canônicos e o seu uso enquanto antônimo se amplia para além do contexto original em que foi encontrado. O emparelhamento de palavras polissêmicas pode fornecer outra peça da evidência de que palavras específicas podem ser emparelhadas como opostas. A antonímia é usualmente classificada como uma relação de sentido (LYONS, 1977), significando a relação de oposição entre os sentidos das palavras (mais do que entre as palavras em si). Assim, o par opositivo de *quente* é *frio* quando usado como um termo designador de temperatura, mas a oposição passa a ser *morno (a)* quando *quente* é usado para significar algo intenso. Todavia, quando um membro de um par canônico adquire um novo sentido, a oposição pode ser carregada para dentro do novo campo semântico, sugerindo que nós percebemos as palavras como relacionadas independentemente do sentido de oposição usual. Nesse sentido, por exemplo, *branco/negro, preto* são oposições enquanto cores extremas, mas quando uma delas é usada

para descrever algum outro estado, a outra ainda é avaliada como sua oposta mais adequada, o que se verifica em (29), (30), (31) e (32).

> (29)**Tipos de feijão** - Como algum de vocês sabem, aqui no RJ nós comemos feijão *preto* (a maioria), e lá em SP, eles comem feijão *branco* (http://forums.tibiabr.com/showthread.php?t=304691)**.**
>
> (30)**Legalidade** - O mercado *branco* é o legal, submetido às normas administrativas, sanitárias, tributárias e civis pertinentes. O mercado *negro* é aquele que envolve bens cuja comercialização é proibida ou seriamente restringida pela legislação (http://www.forumcontrapirataria.org).
>
> (31)**Etnia** - Pode ser novo, pode ser velho; pode *ser branco, negro* ou amarelo; pode ser rico ou pobre; Pode ser solteiro, casado, viúvo ou divorciado; Pode ser feliz ou infeliz; Pode estar aqui ou já ter ido embora; Pode ter tido filhos ou os adotado; Pode ter casa ou morar na rua; Pode usar terno ou tanga; Pode ser Deus ou humano; pode estar trabalhando ou desempregado; Pode ser tanta coisa ou simplesmente PAI. Mas todos, sem faltar um sequer fazer parte da Criação. Que não só hoje, mas em todos os dias desta vida possa ser lembrado como aquele que muitas vezes não dormiu, muitas vezes engoliu sapos, muitas vezes chorou escondido, muitas vezes gargalhou, muitas vezes perdeu a hora, mas nunca deixou de pensar na coisa mais importante da sua vida: NÓS! (*Tribuna do Norte*, em 08/08/2010).
>
> (32)**Técnicas de testes de softwares** - A técnica de teste de caixa-cinza é um mesclado do uso das técnicas de caixa-*preta* e de caixa-*branca*. Isso envolve ter acesso a estruturas de dados e algoritmos do componente a fim de desenvolver os casos de teste, que são executados como na técnica da caixa-preta. manipular entradas de dados e formatar a saída não é considerado *caixa-cinza* pois a entrada e a saída estão claramente fora da caixa-preta (http://www.testador.com.br).

Em todos esses exemplos, o termo que primeiramente foi utilizado se encontra à esquerda. Por exemplo, *negro* era um termo de uso regular no sentido de etnia bem antes de *branco*. Poucos dos itens mencionados acima são literalmente *preto* ou *branco*. Pelo fato de terem sido rotulados como *preto ou negro*, nós podemos utilizar a sua oposição, *branco*, de forma produtiva, fundamentados no fato de o par de antônimos *preto/branco* ser bem conhecido de todos. Em alguns dos casos acima, a oposição é estabelecida a partir de uma transferência metafórica. Por exemplo, há mais razões semânticas para chamar certo tipo de teste *de caixa preta/branca* a partir da metáfora de uma escala de cores monocromáticas. Nesse caso, nós inventamos o termo *caixa cinza* (em 32). No entanto, o fenômeno não

se reduz ao relacionamento metafórico. O *Feijão branco* não é branco no sentido de cor[2], por exemplo.

A proposta de que pares como *joio/trigo* e *branco/preto* sejam representados no léxico não é nova, mas o que é bastante diferente é propor o tratamento de pares de antônimos como palavras relacionadas sintagmaticamente. De acordo com Murphy (2006), abordagens como a *Teoria dos Campos Lexicais* (LEHER, 1974), ou redes lexicais como o WordNet (FELLBAUM, 1988), tratam antônimos como lexicalmente ligados uns aos outros numa relação paradigmática. Para a autora, esses modelos representam relações paradigmáticas (não apenas com a antonímia, mas também com a sinonímia, a hiponímia, dentre outros) de forma a representar parcialmente os significados das palavras envolvidas. Tendo em vista que tais modelos focalizam exclusivamente aspectos paradigmáticos e semânticos das relações, os aspectos sintagmáticos da antonímia, em especial, são negligenciados.

Nesse sentido, a *Gramática de Construção* fornece meios de se fazer a ponte entre o sintagmático e o paradigmático. Dessa forma, além de relações semânticas e oposições paradigmáticas na estrutura conceptual, propomos aqui que certas oposições sejam reforçadas pela frequência com que coocorrem e que, tais associações, acabem representadas no léxico mental de forma a explicar sua distribuição particular.

5. A construção antonímica

Embora a *Construção Antonímica* represente antônimos canônicos semanticamente incompatíveis, não é diretamente calculada das propriedades semânticas particulares dos termos. É claro, historicamente, esses pares se tornam lexicalizados como antônimos por se oporem em campos semânticos (pelo menos, em alguns de seus sentidos/usos), mas a construção de antônimos em si faz uso de duas palavras como um par de antônimos sem referência aos detalhes se-

2 O *feijão branco* parece muito amarelado, mas recebeu esse nome ao ser comparado com outros tipos de feijão, como o feijão preto ou carioca, que são bem mais escuros.

mânticos. Há vantagens em se tratar a antonímia desse jeito, em vez de derivar a relação de oposição de propriedades semânticas individuais de palavras dentro de uma construção de par de antônimos.

Representar o relacionamento particular entre os dois termos envolvidos no par ocasionaria representações de diferentes tipos de relacionamento semântico e encontramos poucas evidências de que esses tipos relacionais sejam relevantes para o uso de antônimos no discurso. É claro que os tipos de oposição que as palavras podem estabelecer dependem, em parte, dos significados dos termos. Por exemplo, as simples *oposições* devem conter no mínimo dois argumentos, enquanto as *contradições* devem denotar estados ou propriedades absolutos. Enquanto essas diferenças são relevantes para os tipos de inferências que surgem da oposição (e, por isso, devam ser representadas no nível conceptual), as distinções semânticas não são particularmente relevantes para emparelhar antônimos no discurso.

6. Conclusões

Os teóricos da *Gramática de Construções* enfatizam que uma abordagem verdadeira de uma gramática da linguagem deve dar conta de todos os tipos de construções, não apenas alguns tipos de estruturas nucleares. A teoria poderia ser estendida para dar conta de preferências por determinadas colocações de palavras específicas junto com outras quando não associadas a qualquer construção frasal particular. Pares de antônimos canônicos adaptam-se a essa abordagem, uma vez que representam associações de *forma/ significado*. A forma de uma construção antonímica é a de um par de palavras com categorias sintáticas e *frame* semântico correspondente e os seus significados garantem que os dois membros dos pares são incompatíveis e contrastivos.

Dessa forma, um par canônico de antônimos é uma construção lexical complexa consistindo de dois itens lexicais prontos para serem inseridos em construções. Por estarmos tratando pares de antônimos como construções, reconhecemos que os emparelhamentos são arbitrários e se ampliam – isto é, preferimos alguns pares de oposições a outros. Essa abordagem também envolve uma interseção de noções paradigmáticas e sintagmáticas, essencialmente tratando itens

na relação antonímica como itens lexicais descontínuos que são compatíveis com *slots* apropriados no constructo gramatical. Com essa perspectiva, a priori, seria possível tratar outros tipos de relações lexicais paradigmáticas, tais como hipônimos e sinônimos, embora haja muito menos evidências de que essas relações também revelem as mesmas propriedades sintagmáticas que identificamos na antonímia. Esses pares não parecem estabelecer relações dentro de unidades lexicais de forma-significado, mas sim, relações entre significado ou conceitos que representam. Apesar disso, poderia haver outros usos para construções paradigmáticas na Gramática de Construções, incluindo o tratamento do paralelismo, por exemplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENOR, Sarah Bunin & Roger Levy. The chicken or the egg? A probabilistic analysis of English binomials. *Language* 82(2), p. 233-278, 2006.

CHAFFIN, Roger & Douglas J. Herrmann. *The similarity and diversity of semantic relations. Memory and Cognition* 12, p. 134-151, 1984.

CHARLES, Walter G. & George A. Miller. Contexts of antonymous adjectives. *Applied Psycholinguistics* 10, p. 357-375, 1989.

CHARLES, Walter G., Marjorie A. Reed & Douglas Derryberry. Conceptual and associative processing in antonymy and synonymy. *Applied Psycholinguistics* 15, p. 329-354, 1994.

CROFT, William. *Radical construction grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CRUSE, D. Alan. *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

DUQUE, Paulo H. & COSTA, Marcos A. *Linguística cognitiva*: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências. Rio Grande do Norte: EdUFRN (no prelo).

FELLBAUM, Christiane. Co-occurrence and antonymy. *International Journal of Lexicography* 8, p. 281-303, 1995.

FILLMORE, Charles & Paul Kay. *Construction Grammar*. Berkeley, Ms.: University of California, 1995.

GOLDBERG, Adele E. *Constructions*: a Construction Grammar approach to argument structure. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GROSS, Derek, Ute Fischer, & George A. Miller. The organization of adjectival meanings. *Journal of Memory and Language* 28, p.92-106, 1989.

HENDRIKS, Petra. Coherence relations, ellipsis, and contrastive topics. *Journal of Semantics* 21, 133-153, 2004.

HERRMANN, Douglas J., Roger J. S. Chaffin, Gina Conti, Donald Peters & Peter H. Robbins. Comprehension of antonymy and the generality of categorization models. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 5, 585-597, 1979.

JENKINS, James J.. The 1952 Minnesota word association norms. In Postman, Leo & Geoffrey Keppel (eds.) *Norms of word association*. New York: Academic Press, 1970, p. 1-38.

JONES, Steven. *Antonymy*: a corpus-based approach. London: Routledge, 2002.

JONES, Steven & M. Lynne Murphy. Using corpora to investigate antonym acquisition. *International Journal of Corpus Linguistics* 10, p. 401-422, 2005.

KAY, Paul. Construction Grammar. In: VERSCHUEREN, Jef; JANOLA, Östman; Jan Blommaert (eds.) *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: Benjamins, 1995, p. 171-177.

KAY, Paul & Charles J. Fillmore. Grammatical constructions and linguistic generalizations: the What's X doing Y? construction. *Language,* 75, 1999, p. 1-33.

LEHRER, Adrienne & Eva Feder Kittay (Eds.). *Frames, fields, and contrasts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1974.

LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977, 2 vol.

MCDONALD, Janet L., Kathryn Bock; KELLY, Michael H. Word and world order: semantic, phonological and metrical determinants of serial position. *Cognitive Psychology*, 25, p.188-230, 1993.

MURPHY, Gregory L., & Jane M. Andrew. The conceptual basis of antonymy and synonymy in adjectives. *Journal of Memory and Language*, 32, p. 301-319, 1993.

MURPHY, M. Lynne. *Linguistic and conceptual information in Meaning-Text Theory*: the case against some paradigmatic relations. Proceedings of MTT-2003. Paris 16-18 June 2003. University of Paris, 2003a, p. 11-19.

MURPHY, M. Lynne. *Semantic relations and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003b.

MURPHY, M. Lynne. Antonyms as lexical constructions: or, why paradigmatic construction is not an oxymoron. *Constructions*, SV1 (8), p. 1-37, 2006.

TAMBA-MECZ, Irène. *A semântica.* São Paulo: Parábola, 2006.

WILLNERS, Caroline. *Antonyms in context.* Lund: Lund University, 2001.

WRIGHT, Saundra, Jennifer Hay & Tessa Bent. Ladies first? Phonology, frequency and the naming conspiracy. *Linguistics*, 43, p.531-561, 2005.

CORDEL E ROMANCES DE FOLHETO
GÊNEROS HÍBRIDOS EM SALA DE AULA

Marcelo da Silva Amorim
marcsamorim@gmail.com

Todo conhecimento gerado no seio das culturas orais, segundo Ong (1998, p. 53), é conceitualizado e verbalmente expresso através de referências que se aproximam do cotidiano da vida humana. O mundo extraordinário, o dado novo, a experiência objetiva alóctone, enfim, tudo que seja estranho ou se identifique a um caráter fora da realidade cultural imediata é assimilado através de uma aproximação intermediada por elementos cotidianos.

Devido à especificidade performática da oralitura, entende-se que a exigência pela compatibilidade com o conhecido associa-se à própria economia da oralidade, que tem na redundância – reiterabilidade – um de seus princípios fundamentais. Pela necessidade de o dado ser recuperado com frequência e pelos prejuízos que uma disjunção da cotidianidade traria à compreensão do público é que se justifica a abordagem por elementos contextuais e empíricos. O sucesso de uma *performance* dependerá, em grande medida, da aprovação de sua audiência, que a compreenderá, no mais das vezes, pelos seus próprios paradigmas culturais.

Falando sobre a *performance* e os intérpretes na tradição eslava, Lord (1995) dirá que o texto e o contexto são inseparáveis e que, sem um conhecimento do contexto, o texto poderá ser mal compreendido. Entretanto, ele diz que não é suficiente estudar a *performance* e a contextualidade sem uma compreensão da tradição que subjaz a elas. Numa preleção apresentada na Universidade de Harvard, em 1988, Lord (2006) explicará que

> Juntamente com a técnica, o cantor aprendia as histórias que cantava. Tanto a técnica quanto a narrativa da épica da tradição oral apresentam a profundidade que lhes é dada graças às gerações de cantores. Profundamente enraizados nas histórias estão níveis de variadas eras que refletem sólidas crenças e valores dos homens e mulheres no meio dos quais eles se originaram. (Tradução nossa)

Deste fragmento, percebe-se que há uma superposição de assuntos: o contexto e o texto estão indissociavelmente unidos; para capturar o contexto, é necessário compreender a tradição; o texto, que é o produto entregue na *performance*, vem carregado dos dados presentes na tradição e, por isso, refletem os valores da comunidade. Na realidade, o conceito de cotidianidade deve ser compreendido como um ciclo que se fecha sobre si mesmo, mas que reserva espaços para o dado novo e anômalo, desde que este dado esteja conformado à economia da oralidade.

Existem outras instâncias, entretanto, que poderão ser incluídas no sentido de cotidiano das comunidades orais. A cotidianidade não tem a ver apenas com a história em si, o tema ou o contexto, mas também envolve a própria dinâmica de funcionamento da oralitura. Considere-se, por exemplo, uma comunidade oral ou de vocação mista hipotética, onde as canções pertencentes a certo tema, como "reinos encantados", são apresentadas em estrofes de quatro ou seis versos heptassílabos. Se o intérprete quebrar a expectativa dos ouvintes, por vontade própria, por incompetência ou por ignorar as regras locais vigentes, certamente deparará com reações, no mínimo de desconforto, da plateia com relação à sua *performance*. Mal comparando, seria como apresentar aos gregos antigos a *Ilíada* ou a *Odisseia* em versos rimados, ao invés de recitar seus hexâmetros datílicos. Logo, seria natural pensar que os padrões formais, assim como os elementos característicos da própria linguagem, são tão essenciais à experiência cotidiana quanto as próprias exigências de autorreferência nas comunidades orais.

O caráter do cotidiano associa-se, por outro lado, à tradição como o lugar da instrução, que se instala nas próprias características da oralitura, como a mencionada reiterabilidade, cuja razão de ser compreende – mas não se limita – à conservação do dado essencial como mensagem e crucial enquanto condição para entendimento da ênfase e da progressão da história e do "texto" como um todo. Portanto, a informação instrutiva encontra-se entranhada também na estrutura do poema, como a cotidianidade, não apenas no conteúdo veiculado na superfície da *performance*. Seria mais que justo pensar que a instrução, ao mesmo tempo em que se concretiza na forma da ludicidade, transcende o "efeito" que a canção possa ter sobre seu público. Ela se encontra subjacente na oralitura de forma potencial, à

espera de ganhar expressão com o ato da *performance* e do conhecimento.

Aceita a sugestão de que a instrução habita o dado em iminência de existência na oralitura, não importando os efeitos da *performance* ou a intenção do bardo, pode-se discutir a natureza da informação comunicada. O fato de fazer com que o conhecimento coletivo esteja continuamente disponível de geração a geração por si só já denota um viés do caráter didático da oralitura, que é o ato de instruir sobre o passado através de uma coletânea de fatos e tradições de natureza histórica, genealógica, etiológica, mítica, teológica e ética, compondo este conjunto de saberes uma espécie de enciclopédia da tradição.

Renascida nos lugarejos de um nordeste do século XIX, e de manifestação ainda viva atualmente, a literatura de folheto (ou cordel) pode representar temas aparentemente distantes da realidade sertaneja. Aparentemente. Porque as histórias de princesas, condessas, dragões, países estrangeiros, reinos encantados, cavaleiros e máquinas voadoras disfarçadas de pavão, por mais que se assemelhem aos contos dos irmãos Grimm ou aos romances de cavalaria medievais, reproduzem plenamente o sabor da vida do homem local. Encontram-se ali o drama do indivíduo do sertão e seu cotidiano de dificuldades variadas.

Considerando-se a média das temáticas dos livretos que apareceram na virada entre os séculos XIX e XX, a cotidianidade do homem nordestino identifica-se no seu trabalho com a terra; sua necessidade de mover-se de um lado a outro, de um "reino" a outro; sua fuga de condições adversas, muitas vezes deixando para trás seus entes queridos; sua trajetória errante em busca por um lugar em que sonha ter melhores condições de vida; as suas relações com os mais poderosos e seus desmandos; o seu desvalimento por possuir pouco ou nada; a sua vocação de enfrentar o desconhecido, o forasteiro, o perigoso, o inóspito; a sua fé através dos ritos que valoriza, como o casamento e o batismo; e, naturalmente, as suas instituições.

Se, por um lado, torna-se óbvia a inspiração dos folhetos nos motivos literários europeus dos séculos anteriores quando as suas histórias remetem a indicações como o cenário, os locais referidos e inferidos, os títulos e hábitos desusados; por outro, evidenciam-se os

traços autóctones dos personagens, que se manifestam em uma viva identidade, com suas feições e particularidades sertanejas, e personificam seu caráter de integridade, sapiência, sagacidade, tenacidade e heroísmo. A saga do homem pelo mundo do maravilhoso e do mítico não é apenas um subterfúgio escapista, um recurso literário que entreterá a audiência do poeta com momentos de afastamento de uma realidade cruel. Ela é a própria representação da realidade, às vezes trágica, transmudada em dragão, em pena de morte, em feras e em obstáculos quase intransponíveis; às vezes lúdica, convertida em festas de casamento e de batismo, atos de esperteza e de burla. O romance, assim, não constitui apenas um espaço de evasão da terrível sorte humana. Ele convidará o seu ouvinte ou leitor a decifrar, em seus versos, os clichês por vezes carregados de sua própria vida, de seu próprio destino.

Mas há muito tempo que os folhetos deixaram de ser concebidos e transmitidos apenas no Nordeste de um Brasil sertanejo e antigo: as correntes migratórias, desde os fins do século retrasado, fizeram com que eles ganhassem as metrópoles de estados em outras regiões do país. O cotidiano do sertanejo dilatou-se. Os assuntos noticiosos, em geral já transformados em temas de suas narrativas, ganharam maior expressão, como o terrível episódio, em 11 de setembro, no *World Trade Center*, representado em vários folhetos (VIANA 2001; TARSO 2001; DINIZ 2001; SOARES 2001). O exemplo é recente, mas ilustra o sentido – passado, presente e futuro – da vida do nordestino, que ultrapassa, em muito, as imagens banalizadas que dele pintaram nas cidades do "sul" e supera os interesses que ele pudesse ter tido em seus próprios estereótipos.

Entretanto, há um traço muito especial que revela como o cotidiano está presente no gênero e interessa diretamente às nossas especulações. Esta característica é a dicção dialetal regional. Por dicção dialetal, porém, entende-se não apenas a prosódia sertaneja e seus traços suprassegmentais, mas também a seleção lexical e as construções imagéticas presentes no texto e principalmente nas *performances*. Esses traços, percebidos pelos ouvintes e leitores, funcionam também como elementos de identificação de si mesmo e do outro. Ao mesmo tempo em que podem aproximar os indivíduos pela semelhança, poderão instaurar – ou contribuir na instauração – da diferença. Dessa forma, a dicção estabelece relações de naturezas di-

versas entre os indivíduos, em especial após a migração da literatura de folheto para fora de seus nichos natais. Tanto o sentido identitário nestas relações quanto o seu oposto, o de não identificação, deveriam ser tratados pelas instâncias sociais para que se possam conhecer e compreender tais diferenças.

Uma das formas de se delinearem as lições de civilidade entre as alteridades é a conscientização preventiva das comunidades através da difusão das manifestações artísticas orais como capital cultural nacional que deve ser conhecido, reconhecido e preservado. Torna-se evidente, dessa forma, o papel cívico das instâncias educacionais diante da tarefa de promover a tomada de conscientização. A literatura de folheto e as artes a ela aparentadas devem lograr um sentido identitário real no cotidiano dos brasileiros e não apenas ser apresentadas como algo circunstancial, curioso, divertido e exótico. A literatura de folheto, como qualquer outra arte, tem uma voz que fala para além das superfícies e das obviedades. Essa voz precisa ter espaço para estabelecer diálogos e ensinar suas lições – suas muitas lições – de história, de geografia, de etnografia, de crítica, de literatura, de linguagem.

Pelas suas lições, a literatura de folheto apresenta larga aplicação dentro do ambiente escolar. Ela se presta a estudos em diversas disciplinas e em vários níveis. Alguns de seus empregos são extremamente óbvios; enquanto outros, nem tanto. Na área da linguagem e estudos literários, a lista se estenderia desde os mais simples conceitos da poética – como as noções de metrificação, rima, verso, estrofe, enfim, tudo ou quase que se faz geralmente com a poesia canônica – até as reflexões e críticas proporcionadas pelo próprio conteúdo de um panfleto, como se pode observar no fragmento de poema a seguir:

> No Distrito federal
> Gerúndio foi abolido
> por decreto do governo,
> num ato sem alarido.
> Mas que nos outros estados
> devia ser também seguido.
>
> Nossa língua é um caos,
> por nós não é respeitada.
> De tanto se usar gerúndio
> fomos motivo de piada.

E novela brasileira
chegou a ser boicotada.

Ocorreu em Portugal
numa década passada.
Houve manifestação
contra a língua mal-falada,
que do Brasil foi pra lá
toda ela contaminada.

Já dizia Eça de Queirós
A língua é minha pátria
Atentarmos contra ela
é crime de lesa-pátria.
O povo em sua defesa
devia até criar chátria.

Nossa língua já está
perdendo a identidade
de tanto ser mal-tratada
por nossa comodidade.
Com preguiça de pensar
busca-se facilidade.

No congresso tem projeto
pra acabar com galicismo.
Acho que não é preciso
se ter tanto preciosismo,
mas também não é possível
viver este imobilismo.

E os termos estrangeiros
dominar nosso idioma
de forma tão destrutiva
parece um carcinoma.
E o povo acha bonito
ser comido por histoma. (PINHEIRO 2007)

Pode-se verificar que o poeta traz à pauta diversas questões de cunho sociolinguístico, cuja discussão seria útil para a compreensão e o debate de conceitos como dialetismo; variantes linguísticas; diferenças diatópicas, diastráticas e diafásicas; neologismo; preconceito linguístico; vícios de linguagem; gramaticalidade; valores de adequação e inadequação linguística; entre tantos outros.

No universo ricamente variado do folheto, também não faltarão os assuntos mais especificamente voltados para o mundo da gra-

mática, como, por exemplo, a colocação de pronomes. Vejam-se os trechos retirados de um poema do mesmo autor:

> Não fi-lo porque não qui-lo
> É expressão conhecida.
> Ao presidente Jânio
> Ela foi atribuída,
> Coisa que nunca assumiu
> Nem morto, tampouco em vida.
>
> [...]
>
> A frase é uma questão
> Do tipo pronominal
> O pronome antes do verbo
> Seria a forma normal.
> Ele não cometeria
> Esse erro tão banal.
>
> O pronome é atraído
> Pelo advérbio de negação,
> Assim tem que ser colocado
> Entre o verbo e o não.
> Isto é um caso de próclise
> Pra uma correta colocação.
>
> A colocação de pronomes
> É mais questão de ouvido
> Não é sempre que o modelo
> Pode e deve ser seguido.
> Mas dependendo do caso
> Tem que ser desobedecido. [...] (PINHEIRO 2007a)

Esses são alguns dos empregos mais óbvios da literatura de folheto, porque os seus temas estão associados diretamente a assuntos linguísticos. Entretanto, virtualmente qualquer poema de livreto poderia ser, de alguma forma, aproveitado para certos estudos, como o de conceitos básicos da literatura, por exemplo. Rudimentos sobre gênero, narrativa, narrador, personagem, protagonista, herói, antiherói, tempo, foco narrativo – para não mencionar as diferenças básicas entre prosa e poesia – podem ser tratados em sala de aula através dos folhetos em quaisquer de suas diversas formas, que variam do romance de cavalaria à narração jornalística de um fato recém-acontecido.

Os romances de folhetos contêm certos traços ou resquícios da chamada oralidade primária, identificados tanto nas épicas da Grécia do século IX a. C. quanto nas epopeias em alguns nichos da sociedade servo-croata do século XX, estudadas por Milman Parry e Albert Lord. Uma característica marcante da oralitura, em geral, e dos folhetos, especificamente, é a reiteração, em especial a repetição episódica intracomposicional, a repetição parcial de versos e de certas construções de transições entre pares e versos destituídas de debordamento ou em que os debordamentos são apenas parciais.

A reconstrução da oralidade na sala de aula, portanto, deve reaproveitar as feições da oralidade para mostrar sua normalidade enquanto "modalidade" e que ela pode diferir mais ou menos de outra, a escrita.

Pode-se desenvolver um espírito crítico do aluno com relação à dicção poética em contraposição às regras de metrificação embasadas na escrita. Dessa forma, poderíamos anotar aparentes divergências nas configurações dos heptassílabos dos romances de folheto que seriam supostamente resolvidas pelas *performances* orais dos trovadores. O objetivo é mostrar que a representação gráfica nem sempre coincidirá com a representação oral, ressaltando-se assim a natureza mista da literatura de cordel.

Passando agora para a prática, apresento apenas uma pequena amostra de como a literatura de folheto pode ser aplicada em sala. A proposta desta atividade supõe um conhecimento prévio do método de escansão poética, noções sobre modificações fonéticas, como a elisão, a ditongação, a crase etc. O exercício seguinte é a primeira etapa da atividade, em que o aluno descobre o padrão métrico da estrofe:

PÚBLICO

Alunos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental

PROPOSTA DE EXERCÍCIO

Faça a escansão dos versos das seguintes estrofes do *Romance do Pavão Mysterioso: historia completa* (ANÔNIMO, s/d), sublinhe a última sílaba e anote o número de sílabas ao lado de cada verso.

Depois que o velho morreu
fizeram combinação
porque João Batista

concordou com seu irmão
e foram negociar
na mais perfeita união

Um dia João Batista
pensou pela vaidade
e disse a Evangelista:
meu mano eu tenho vontade
de visitar o estrangeiro
se não te deixar saudade.

SUGESTÃO DE RESPOSTA

De/pois/ que o/ ve/lho/ mo/rreu 7
fi/ze/ram/ com/bi/na/ção 7
por/que/ Jo/ão/ Ba/tis/ta 6
con/cor/dou/ com/ seu/ ir/mão 7
e/ fo/ram/ ne/go/ci/ar 7
na/ mais/ per/fei/ta u/ni/ão 7

Um/ di/a/ Jo/ão/ Ba/tis/ta 7
pen/sou/ pe/la/ vai/da/de 6
e/ di/sse a/ E/van/ge/lis/ta: 7
meu/ ma/no eu/ te/nho/ von/ta/de7
de/ vi/si/tar/ o es/tran/gei/ro 7
se/ não/ te/ dei/xar/ sau/da/de 7

O passo seguinte é propor aos alunos que resolvam oralmente as irregularidades causadas pelos dois versos díspares no meio das linhas heptassílabas. Deve-se pedir a eles que leiam as estrofes em voz alta, usando uma entoação regida pela marcação de sete tempos, que se poderá fazer por um instrumento de percussão qualquer ou improvisadamente através de batidas na superfície da mesa. É importante que se perceba, na primeira estrofe, a predominância de palavras oxítonas em final de linha. A expectativa é que os alunos cheguem à conclusão de que o verso escrito de seis sílabas – "porque João Batista" –, acompanhando a tendência rítmica da estrofe, soe como um heptassílabo pelo deslocamento da sílaba tônica da última palavra de "tis" para "ta", fazendo com que adquira a nova configuração – por/que/Jo/ão/Ba/tis/ta. O professor deverá não deixar passar a oportunidade de notar que, apesar de se encontrar em uma linha do tipo X, a pronúncia da palavra como oxítona – Batistá – causará uma rima involuntária com o verso alternado seguinte "e foram negociar", cuja última palavra, um verbo no infinitivo, pode ser pronunciado como "negociá".

De forma semelhante, percebe-se que o verso "pensou pela vaidade", de seis sílabas, na *performance* improvisada em classe, passará a obedecer a novo padrão de sete sílabas. A solução mais óbvia é efetuar-se a diérese em "vaidade", o que adicionaria uma sílaba à linha – pen/sou/pe/la/va/i/da/de – ao mesmo em que se manteria o esquema de palavras finais em acentuação paroxítona. Importa que se perceba, dentre as lições que classe e professor possam tirar de suas comparações, que o comportamento das sílabas nos versos é regido pelas restrições da métrica conjugadas à dicção poética e que muitas vezes as regras formais da escansão são adaptadas a esta dicção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[ANÔNIMO]. *Romance do Pavão Mysterioso*: historia completa. Juazeiro do Norte: José Bernardo da Silva, [s.d.].

DINIZ, Stênio. *Terror nos Estados Unidos "Os perigos de uma 3ª guerra mundial"*. Juazeiro: Ed. Autor, 2001.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. *Literatura popular em verso*: Francisco das Chagas Batista. Antologia. Tomo IV. Rio de Janeiro, 1977.

GRAY, Bennison. Repetition in oral literature. *The Journal of American Folklore*, Washington, vol. 84, n. 333, July-Sep. 1971.

HARVARD UNIVERSITY. *Milman Parry Collection of Oral Literature*. Disponível em: <http://www.chs.harvard.edu/mpc/index.html>. Acesso em: 27-set.-2006.

LORD, Albert. Homer as oral poet. *Harvard Studies in Classical Philology*, Cambridge, vol. 72, 1968.

_____. *Lectures*. Disponível em: <http://www.chs.harvard.edu/mpc/clips/lordperorationsm.mov>. Acesso em: 12-dez.-2006. [vídeo].

_____. *The singer of tales*. 2. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

OLRIK, Axel. Epic laws of epic narrative. In: DUNDES, Alan (Ed.). *The study of folklore*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, c1965.

ONG, Walter. *Interfaces of the word*. Ithaca; London: Cornell University Press, 1977.

_____. *Oralidade e cultura escrita*: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

PARRY, Milman. *L'Epithète traditionelle dans Homère*. Paris: Societé Éditrice Les Belles Lettres, 1928.

_____. Studies in the epic technique of oral verse-making: I. Homer and Homeric style. *Harvard Studies in Classical Philology*, Cambridge, vol. 41, 1930.

_____. Studies in the epic technique of oral verse-making: II. The Homeric language as the language of an oral poetry. *Harvard Studies in Classical Philology*, Cambridge, vol. 43, 1932.

_____. *The making of Homeric verse*. The collected papers of Milman Parry. Oxford: Clarendon Press, 1971.

_____. The Distinctive Character of Enjambement in Homeric Verse, *Transactions of the American Philological Association*, Chicago, vol. 60, 1929.

_____. Whole Formulaic Verses in Greek and Southslavic Heroic Song. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, Cleveland, vol. 64, 1933.

PINHEIRO, Henrique César. *Gerúndio é abolido por decreto*. 2007. Disponível em: <http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=10454&cat=Cordel&vinda=S>. Acesso em: 29-jan.-008.

_____. *Não fi-lo porque não qui-lo*. 2006. Disponível em: <http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=9253&cat=Cordel>. Acesso 30-jan.-2008.

PLATÃO. Republic. In: John M. Cooper, editor. *Complete works / Plato*. Indianapolis: Hackett, 1997.

SEDGWICK, W. B. Oral transmission in ancient times. *Folklore*, vol. 58, n. 2, Jun. 1947.

SLATER, Candace. *A vida no barbante*: a literatura de cordel no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

SOARES, Marcelo. *A guerra do fim do mundo entre o povo talibã e os Estados Unidos que para eles são tidos como o "Grande Satã"*. Timbaúba: Folhetaria Cordel, 2001.

SPINA, Segismundo. *Na madrugada das formas poéticas*. São Paulo: Ateliê, 2002.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

TARSO, Paulo de. *Da ficção à realidade "Nova York em chamas"*. Fortaleza: Ed. Autor, 2001.

TEDLOCK, Dennis. Toward an oral poetics. *New Literary History*, Baltimore, vol. 8, n. 3, 1977.

VET, Thèrése de. The joint role of orality and literacy in the composition, transmission, and performance of the Homeric texts: a comparative view. *Transactions of the American Philological Association (1974-)*, Chicago, vol. 126, 1996.

VIANA, Arievaldo e Klévisson. *O sangrento ataque terrorista que abalou os EUA*. Fortaleza: Tupynanquim, 2001.

ZUMTHOR, Paul. *Oral poetry*: an introduction. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990.

_____; MCGARRY, Jean. *The impossible closure of the oral text*. *Yale French Studies*, n. 67, 1984.

DE VOSSA MERCÊ A CÊ:
CAMINHOS, PERCURSOS E TRILHAS

Clézio Roberto Gonçalves
(PUC Minas/IFMG-Ouro Preto)
cleziorob@hotmail.com

Este trabalho privilegia a história, a origem e o percurso dos pronomes *vossa mercê* e *você*, priorizando-se o percurso social das formas de tratamento, desde o latim, até hoje e o percurso gramatical dessas formas em consonância com a gramaticalização de *vossa mercê*.

Em suas investigações filológicas sobre o pronome *vossa mercê*, Said Ali (1950) conclui que a forma pronominal *você* é o resultado atual de uma evolução de raízes latinas, iniciadas com a introdução dos pronomes *tu/vós* no português, usados como tratamento direto da pessoa ou pessoas a quem se dirigia a palavra. Devido à necessidade de se diferenciar na hierarquia as formas de tratamento, usava-se o *tu* na intimidade e, ao seu lado, a forma *vós* para tratamento cerimonioso indireto. Outro modo de tratamento indireto que era usado para dirigir a um atributo ou qualidade eminente da pessoa e não a ela própria era a forma *vossa mercê* (entre outras) que, ao longo do tempo, tornou-se popular, sofreu transformações fonológicas e foi se simplificando, dando origem a várias formas: *vossemecê, vossancê* e *você*.

Amaral (1955) assegura que, a partir dos fins do século XV, registra-se, em Portugal, o uso generalizado da forma *vossa mercê* e suas variantes pela população não aristocrática, da qual eram membros os diversos contingentes de pessoas que se estabeleceram no Brasil como colonos, no início de sua ocupação, em meados do século XVI. Nesse processo, segundo ele, a forma de tratamento *vós* já se encontrava obsoleta e o processo de simplificação da forma *vossa mercê*, em estágio avançado. De maneira que o português trazido para o Brasil já viera com variantes de *vossa mercê* como formas de tratamento.

Por sua vez, Nascentes (1956, p. 116) reconhece que, no séc. XIV, *vossa mercê* ainda não chega a cristalizar-se em expressão pro-

nominal e mostra que, a partir do séc. XVIII, a *mercê* passou a ser dada aos burgueses, ou seja, às pessoas que mereciam respeito no trato, mas não possuíam senhoria.

Nascentes (*op. cit.*) aponta os seguintes estágios da mudança:

(1) *Vossa Mercê > vossemecê > vosmecê > vosm'cê > voscê > você > ocê > cê*

Vários outros autores referem-se a esse percurso, ora subtraindo itens ora acrescentando outros novos. Um ponto comum entre eles é o reconhecimento de que há uma série de alterações fonéticas entre os itens *vossa mercê* e *você*.

Nascentes (1956, p. 114) aduz que, em Portugal, "embora *você* se empregue de igual para igual, é usado com pessoas de condição inferior e, muitas vezes, pejorativamente, para indicar que a pessoa a quem se dirige a fala não merece o tratamento de 'senhor'", mas indica, ainda, que a forma *você* "tem também valor afetivo", já que também pode revelar proximidade com a pessoa com quem se fala. Segundo Nascentes (1956, p. 114-115), há um caráter dúbio no uso da locução nominal *Vossa Mercê*:

> a) ora esta expressão é marcada pela noção de causa, quando expressa uma estratégia argumentativa utilizada pelos súditos que, ao solicitarem algo ao Rei, apresentavam os requerimentos utilizando o habitual pronome *vós*, pediam uma graça por *mercê* e, assim, agregavam este vocábulo ao pronome possessivo em concordância com o pronome utilizado, formando a expressão *vossa mercê*. Expressão essa "que afagava a vaidade e o amor próprio" do soberano;
>
> b) ora é marcada pela noção de efeito, quando expressa a recompensa, denominada de *mercê* ou *mercede*, que é dada pelos reinantes aos súditos em troca dos serviços prestados.

De acordo com Nascentes (1956, p. 116), "[...] *vossa mercê* agradava todo mundo. A classe humilde não tardou a apoderar-se da fórmula nova para uso próprio".

Luft (1957, p. 202-203) defende que em algumas povoações de Portugal, o tratamento de *você* soa como pejorativo, é mesmo sentido por alguns, como insulto. Pessoas tratadas por esse termo podem responder ofendidas ou pelo menos chocadas. Segundo o autor, no Brasil, a forma *você* é tratamento familiar, entre iguais, colegas, ou de superior a inferior; fora disso denota desconsideração, falta e respeito ou desprezo.

De maneira mais ampla, Biderman (1972) investiga o problema das formas de tratamento, relacionando-as com as estruturas sociais nas sociedades latinas – particularmente, na Península Ibérica e na América Latina – e mostra pontos comuns existentes entre os sistemas pronominais do espanhol, do PE e do PB.

De acordo com essa autora, a forma *você* que hoje não tem, em Portugal, o uso tão generalizado quanto tem no Brasil, resultou da evolução de *vossa mercê*, que deve ter sido importada da Espanha, através das relações intensas existentes entre a sociedade portuguesa e a espanhola, quando Portugal se encontrava sob o domínio da Espanha (final do século XVI e primeira metade do século XVII). Essa forma, defende a linguista, tem a sua origem na forma *vuestra merced*, surgida na Espanha, para ocupar a lacuna deixada pelo tratamento *vós* no século XVI, e é durante tal período que essa forma sofre modificações fonéticas, resultando na forma espanhola *usted*. Esse processo de evolução foi, segundo Biderman, documentado por Pla Cárceres (1923).

Biderman diz também que, das variantes espanholas:

(2) *Vassuncê, voaced, vueced, vuaced, voazé, vuazé, vuezé*

a forma *vassuncê*, que tem característica rural na Espanha, é também encontrada na fala rural de Portugal e do Brasil. E, citando Basto (1931), a autora menciona, como formas dialetais usadas ao lado do item *você*, tanto em Portugal quanto no Brasil:

(3) *Vossemecê, vosmecê, vosmincê, vassuncê, vancê, mecê, ocê, cê*

Em se tratando do PB, diz que atualmente só há duas formas de tratamento: *você* (familiar) e *senhor* (formal), que correspondem respectivamente ao *tu* e *vous* do francês; o *tu* foi substituído pelo *você* na virada do século XIX para o século XX.

De uma maneira geral, segundo Biderman, é digna de nota a simplificação a que se procedeu no Brasil, mas não em Portugal, com relação às formas de tratamento. E a tendência brasileira, segundo ela, é para ampliar a área coberta por *você*. A discrepância entre os sistemas português e brasileiro pode ser assim explicada, até certo ponto:

> A sociedade brasileira por ser tida como uma sociedade aberta e a portuguesa, como uma sociedade fechada. [...] a portuguesa é uma socie-

> dade arcaica cujos padrões e relações interpessoais já de há muito desapareceram nas outras sociedades europeias, mesmo no mundo latino mais conservador, em geral. [...] existe forte tendência na sociedade brasileira para assimilar e absorver os padrões dos países desenvolvidos [...]. A mera observação dos grandes centros brasileiros confrontados com as metrópoles portuguesas, evidenciará a disparidade (*ibidem*, p. 367-368).

Nos primeiros contatos com a sociedade portuguesa, defende a linguista, o brasileiro sofrera um forte impacto por causa do formalismo do português e em virtude da variada gama de tratamento entre os indivíduos e as classes sociais. Algumas formas de tratamento, como *Vossa Excelência, Vossa Senhoria*, que para nós, são estereótipos amorfos da escrita comercial e burocrática, vivem no trato humano em Portugal. Na fala brasileira aparecem raramente e apenas em situações muito formais como: discursos e defesas de tese em universidades.

Biderman (1972), discordando da maioria dos gramáticos, filólogos e etimologistas, coloca em dúvida a origem do pronome *você* por eles tida como uma redução fonológica do antigo pronome de tratamento *vossa mercê*. Ela acredita que o tratamento *vossa mercê* tenha sido importado da Espanha[1], quando Portugal estava sob o jugo espanhol, e *você* seria apenas uma das inúmeras variantes que circulavam na Península Ibérica, coexistindo com *vossa mercê* ainda no século XVIII.

Dentre esses trabalhos sobre *vossa mercê*, cumpre destacar o de Said Ali (1976) que afirma que no século XIV a locução nominal *vossa mercê* ainda não havia se cristalizado como pronome, era usado como título honorífico, correspondendo à terceira pessoa do singular, embora se associasse aos pronomes da segunda pessoa como *vós* e *vosso*. Com a extensão do uso do pronome *vossa mercê* para os fidalgos é que tal forma adquiriu o *status* de tratamento.

Sabe-se que o pronome *você* se origina da forma de tratamento *vossa mercê*, tendo havido um estágio intermediário – *vosmecê* – que foi abandonado, segundo Câmara Júnior (1979, p. 94). Os estágios teriam se manifestado dessa forma: *vossa mercê* > *vosmecê* >

[1] Wilhelm (1979) faz a menção à forma *"vostram mercedem"*, oriunda do latim, que considera derivadora das variadas formas encontradas hoje no português.

você. Há outras propostas que, ainda, serão descritas aqui sobre os estágios históricos de *vossa mercê* a *você*.

Um deles é o de Lapa (1991) que aponta a forma pronominal de tratamento mais antiga do português como sendo *vossa mercê*, que apareceu nos fins do século XIV, como forma de tratamento ao rei. Ainda nesse período, devido a mudanças fonéticas e a perda de valores semânticos, essa forma foi substituída pelo pronome de tratamento Vossa Alteza que, por sua vez, mais tarde, foi substituída por Vossa Senhoria. O referido autor afirma que *vossa mercê* deu origem às formas *você/vocês* e, em Portugal, a forma pronominal de terceira pessoa do plural *vocês* substituiu o pronome de segunda pessoa do plural *vós*, considerado hoje como arcaico, de modo que, salvo no falar de algumas regiões (tais como a Beira e o Norte) onde se usa o *tu*, a segunda pessoa praticamente caiu em desuso, permanecendo apenas nas orações religiosas e maneiras de se dirigir a Deus; a forma de terceira pessoa do singular *você*, por ser considerada pouco respeitosa, normalmente é evitada, cedendo o seu lugar para a forma *vossemecê*. Ainda segundo Lapa, a essa forma *vossemecê*, usada em Portugal, correspondem as formas *vosmicê* e *vancê* usadas no Brasil, onde o item *você* é usado, de maneira generalizada, entre interlocutores que possuem certo grau de conhecimento e familiaridade e, por isso, é considerada como uma forma de tratamento familiar.

Menon (1995, p. 95), por sua vez, defende que, no processo de pronominalização da locução nominal *vossa mercê*, várias alterações em sua forma podem ser observadas, o pronome *vossa mercê* sofre uma série de mudanças fonéticas que tiveram como resultado a forma *você*.

Um marco histórico, quase sempre referência indicada nos trabalhos sobre pronome, é o estudo em que Faraco (1996, p. 64) declara que, no Brasil, a entrada dos pronomes *vossa mercê* e *você* se dá de uma forma um pouco diferente, uma vez que, quando os portugueses aqui chegaram a forma *vossa mercê* já não possuía mais seu caráter honorífico, e já era empregado, de forma generalizada, pelos portugueses que para cá vieram. E, ainda, que o *vós* já se encontrava em processo de arcaização.

Segundo esse autor, a distribuição de tratamento de acordo com a hierarquia pela qual passa Portugal, desde a sua formação, não afeta o Brasil, até a expansão do uso das Ordenações Filipinas[2] para as colônias portuguesas. O item *você*, por sua vez, forma usada em Portugal desde o século XVII, para alguns autores, entra no PB com os portugueses[3]. Faraco (*op. cit.)* sustenta que, no Brasil, *você* é o pronome comumente usado para o tratamento íntimo, ficando o *tu* restrito a certas variedades regionais.

A fim de entender as mudanças gramaticais ocorridas nas formas de tratamento do interlocutor em português, Faraco (1996) busca, através de uma abordagem diacrônica, reconstituir aspectos do ambiente sociocultural que desencadeou o surgimento de novas formas e acompanhar o desenvolvimento dessas formas até os dias atuais. Nesse estudo, inclui-se a evolução da forma de tratamento *vossa mercê*. Segundo o autor, embora não se baseando em dados precisos, é corrente a hipótese de que essa forma de tratamento, *vossa mercê*, surge, com valor honorífico, na Idade Média[4], tendo a sua origem relacionada a duas das mais importantes instituições medievais – a mercê do rei (distribuição de justiça e proteção real) e o senhorio (poder feudal). Ao longo do tempo, essa forma passa a ser usada em sentido amplo, perdendo o seu valor honorífico para a forma Vossa Alteza (1477) e deixando completamente de ser usada com tal valor no final do século XV (1490). Após essa expansão do seu uso, a forma *vossa mercê* evolui em duas direções:

> (i) mantém sua integridade formal e seu valor honorífico num estilo cuidado entre a burguesia urbana, arcaizando-se durante os séculos XVII e XVIII;
>
> (ii) é afetada por um rápido processo de simplificação fonética do que resultaram os pronomes *você* e *vocês*, de uso corrente do português atual.

[2] Lei Filipina de 1597, Reformulação do Direito de Portugal.

[3] Há autores que apontam direções diferentes sobre o processo de surgimento do *você* no PB, como: LOPES e DUARTE (2003); VITRAL (1996); MENON (1995, 2006).

[4] O seu primeiro registro escrito data de 1331 (FARACO, 1996, p. 67) ou em 1324 (MENON, 2006, p. 108).

Quanto a esse processo de simplificação, Faraco declara que, além das formas nele envolvidas citadas por alguns estudiosos (Nascentes, Lapa, Said Ali) e que seriam de uso urbano:

(4) *Vosmecê, vossemecê, vossecê, você, ocê, cê*

coexistiram outras formas, de uso rural – registradas por AMARAL (1955), que seriam:

(5) *Vossuncê, vassuncê, mecê, vancê, vacê, vosmincê*

Essa bipartição, segundo o autor, seria por si só, uma evidência de que a evolução de *vossa mercê* em tantas direções se deve a fatores de ordem social e geográfica. Assim é que a forma *você*, por exemplo, é mal vista em algumas regiões rurais de Portugal.

Para Faraco (1996), há fatos que sugerem a possibilidade de esse processo de evolução ter estado correlacionado a aspectos de variação linguística social e geográfica, porque o item *você*, por exemplo, é uma forma que tem marca negativa em algumas regiões rurais de Portugal e, por isso, alguns linguistas supõem que essa forma teve origem urbana, possivelmente na fala informal da burguesia, enquanto a maioria das outras formas possui características rurais.

No Brasil, a forma *você* é, hoje, amplamente usada no tratamento íntimo e familiar ao lado da forma *tu*, que tem seu uso restrito a algumas regiões. Faraco (*op. cit.*) diz ainda que, mesmo não encontrando documentos comprovadores da razão desse largo uso da forma *você*, há dados que ajudam no processo de reconstrução hipotética desse fato. A partir dos fins do século XV, registra-se, em Portugal, o uso generalizado da forma *vossa mercê* e suas variantes pela população não aristocrática. Foram membros dessa população não aristocrática que vieram para o Brasil como colonos, no início da ocupação do país, nos meados do século XVI, quando a forma de tratamento *vós* estava se arcaizando e o processo de simplificação da forma *vossa mercê* já se encontrava em estágio avançado. E esses fatos permitem supor que o português trazido para o Brasil incluía as diferentes variantes da forma *vossa mercê* como forma de tratamento do interlocutor, muitas das quais ainda encontradas no dialeto caipira, do interior de São Paulo, descrito por Amaral (1955), no início deste século.

Faraco (1996, p. 21), além de mostrar como fatos socioculturais desencadeiam mudanças linguísticas, aponta fatos da história das formas de tratamento da língua, "mal entendidos" pelos gramáticos, que, equivocadamente, continuam a classificá-los como erros e a apresentar realidades do português arcaico como modelos a serem seguidos no ensino da forma padrão nas escolas. Nas palavras do autor:

> Os gramáticos se comportam como se pudéssemos ignorar seis séculos de história, seis séculos em que a mudança nas formas de tratamento acabou resultando em grandes modificações dos paradigmas verbais e pronominais do português e, até mesmo, de alguns aspectos da estrutura sintática (FARACO, 1996, p. 21).

Na opinião de Faraco, entretanto, reconstruir de forma precisa a evolução da forma *vossa mercê* é difícil devido à insuficiência de dados; alguns pontos dessa evolução talvez possam ser recuperados por estudos dialetológicos e sociolinguísticos feitos onde o português é falado, principalmente nas comunidades rurais, mas a realização desses estudos está sendo dificultada devido à imigração e urbanização causadas pelas alterações no sistema tradicional da produção agrícola e da vida rural brasileira.

Este processo, no entanto, parece estar em curso. O português atual dispõe ainda das formas *cê* e *ocê* (que são bastante usuais no falar mineiro). A distribuição destas três formas – *você, ocê, cê* – não é idêntica, defende Vitral (1996, p. 117).

Dando continuidade aos relatos de pesquisas que investigam no português, diacronicamente, a forma pronominal *você*, apresenta-se o trabalho de Salles (2001). Esse pesquisador, ao investigar os pronomes de tratamento do interlocutor em documentos informais, produzidos por usuários do PB, cuja referência geográfica tenha sido São Paulo, no séc. XIX, constata que os tratamentos em segunda e terceira pessoas coexistiam lado a lado, sem que se pudesse vislumbrar nessa competição que uma dessas formas saísse vencedora. Para o pesquisador, o pronome de tratamento *você* documenta no séc. XIX uma etapa do percurso diacrônico da forma nominal *vossa mercê* (séc. XIV), identificando o fenômeno denominado gramaticalização. No caso específico do *você*, houve não só a perda do sentido original com o desenvolvimento de novos sentidos como também a redução fonológica da antiga forma.

A respeito disso, Menon (2000, p. 131-132) menciona que:

> Temos, então, uma situação linguística que parece ter favorecido o desenvolvimento de uma forma diferenciada de tratamento, possibilitando um maior uso de *vosmecê* nas relações interpessoais, uma vez que aqui não existiam as condições que regulamentavam um uso mais rígido das formas honoríficas, sobretudo na corte. Mais preocupados em sobreviverem aos ataques dos índios e dos franceses ou holandeses, os primeiros habitantes e seus descendentes talvez não dispusessem dos mecanismos de conservação das formas mais polidas. É bom lembrar que entre outras coisas que faltavam no Brasil estava a inexistência de imprensa e que a única escolaridade naqueles primeiros tempos estava a cargo dos jesuítas, ministrada em língua geral até o início do século XVIII. Sem escolas para impingir normas e corrigir erros, sem imprensa para fixar visualmente padrões empregados na escrita, a língua poderia perfeitamente ter se modificado mais rapidamente que em Portugal no tocante ao uso de *vosmecê*, sobretudo na grande massa da população; no caso da elite, nobre, que podia mandar os filhos estudar em Portugal, se desenvolvia uma língua mais cuidada, inclusive produzindo literatura. Temos de lembrar ainda que se constituiu em terras brasileiras um relacionamento diverso do lusitano, por força da mão-de-obra escrava: a relação entre casa grande e senzala.

De maneira contrária à posição defendida por Faraco (1996) sobre o surgimento da forma *vossa mercê*, Lopes e Duarte (2003) datam o século XVIII como início do processo de pronominalização de *vossa mercê*, e o início do século XIX como a efetiva gramaticalização de *você*.

Cruzando os fatores tempo e tipo de relação social, as duas linguistas identificam o século XVIII como um momento em que *vossa mercê* e *você* não se diferenciam nos diálogos entre inferior/superior e superior/inferior em peças teatrais, o que é interpretado como indicativo de que ambas as formas de tratamento expressam cortesia/reverência, está, por isso, havendo estratificação, nos termos de Hopper (1991). Já na segunda metade do século XIX há diminuição de *vossa mercê* e, ao mesmo tempo, *você* passa a ocorrer não expresso, o que é interpretado pelas autoras como aquisição do estatuto de Nome – recategorização, nos termos de Hopper (1991). Já *vossa mercê*, não recategorizado, ainda se mantém como sujeito pleno. Com imperativo, o cenário é o mesmo. Outra evidência da recategorização do item *você* é o seu uso no plural, enquanto o pronome *vossa mercê* é preferido no singular. Em relação a situações de diálogo entre inferior/superior, no século XIX, *vossa mercê* é preferido, o

que indica a manutenção do caráter de reverência/cortesia. Já nos diálogos entre inferior/superior, o preferido é *você*, o que é uma indicação de especialização dos itens, ainda nos termos de Hopper (1991).

Em seu trabalho sobre variação/mudança da forma pronominal *você* em contraposição a *tu*, sua concorrente no português do Brasil, em um *corpus* diacrônico, constituído de textos do gênero epistolar e dos gêneros literários prosa de ficção e dramático, datados entre os meados do século XIX e os anos 40 do século XX, Teixeira (2002) dá ênfase especial às relações sociais que se estabelecem entre destinador e destinatário das mensagens, quer sejam elas mediadas pelo poder ou pela solidariedade.

Costuma-se afirmar, parafraseando Viaro (2005), que o PB, bem como o português dos falantes da África e da Ásia, remonta a um português quinhentista e não são poucos os esforços em reconstruí-lo. Mas para saber que língua veio ao Brasil é preciso ter em mente as contínuas levas do século XVI e XIX. É também sabido, continua o etimólogo, que não há uniformidade nos diversos lugares do mundo em que se fala português e, nesse empreendimento, os falares crioulos são interessantes.

Por sua vez, Viaro (2005, p. 222) faz especulações e levanta hipóteses, como:

> É difícil provar que algumas variantes se derivam de outras [...] Não seria estranho imaginar migrações das colônias asiáticas para o Brasil, quando foram perdidas para os holandeses, trazendo formas como ocê para cá. [...] Alguns basiletos brasileiros podem ter origem em idioletos de africanos trazidos para o Brasil, bem como de pessoas com algum prestígio, provenientes da Ásia, deixado vestígios assistemáticos (a aférese v > ø de ocê não ocorre com outras palavras no PB como ocorre no CPI[5]). Só com mais pesquisa sobre migração e demografia é possível esclarecer fatos, por meio de explicações policausais.

A coexistência de vários fenômenos comuns, para o pesquisador citado, tanto ao PB como às diversas variedades do português, africano e asiático, fazem surgir diversas hipóteses que são, na verdade, pressupostos de muitas teorias.

[5] Crioulos indo-portugueses.

Menon (2006, p. 104) afirma que no português arcaico, *mercê* é um substantivo comum, como tantos outros. Do gênero gramatical feminino, tinha o significado básico de "favor, graça, benesse". Porém, tinha uma significação positiva e uma negativa: quando se recebia algo do rei, era positivo; no entanto, ao mesmo tempo, ficava sob o domínio e vontade desse mesmo rei; era o lado negativo do benefício. E os reis sabiam cobrar. Mas não era somente o rei que podia distribuir mercês: também as divindades – Deus, Nossa Senhora, Jesus – o faziam. Porém, parece que, depois que esse substantivo ficou ligado ao tratamento ao rei passou-se a usar mais "graça(s)" para os benefícios religiosos recebidos.

Em relação ao primeiro uso de *"a vossa mercê"*, Menon (2006, p. 108) contesta, por ter encontrado exemplos mais antigos que os mencionados por Luz (1956). Segundo a linguista:

> [...] em um dos textos da coletânea de documentos relativos à cidade de Évora (com datação da "Era de 1324. Anno 1280.", concordata entre El-Rei Dom Dinis e o Concelho d'Évora[6], encontramos 09 ocorrências de merece (com o verbo pedir por merece e já com a forma de verbo 'suporte' pedir merece) e 2 de vos(s)a mercê.

De acordo com Menon (2006, p. 114), *vossa mercê* (forma já gramaticalizada como tratamento honorífico) não é empregado somente para se dirigir ao rei. O texto é de uma carta do Bispo D. Garcia de Menezes, dirigida ao "Senhor Secretário" (provavelmente secretário do rei):

> **(6)** "Senhor. Huma carta vossa me foi dada a que não respondo mais cedo com fadigas de doença, e assy lhe tenho muito em mercê o que me diz na sua carta [...] e quanto he o que vossa mercê diz que eu tenho levado mais do que havia de levar [...]"[7]

Menon (2006, p. 122) estabelece um roteiro, como tentativa de reconstituir o percurso de vulgarização do emprego da locução nominal *vossa mercê*, a partir de uma segunda interpretação social que começa a se difundir o uso que vai levar a forma a dois destinos diversos, mas complementares:

[6] PEREIRA, 1998 p. 32-34 [42-44].

[7] Idem, p. 85 [297], XLIII (Carta do Bispo D. Garcia de Menezes, 1463).

a) passa a ser forma exigida pelos escalões superiores da hierarquia da corte aos seus imediatamente subordinados;

> b) o uso "escapa" do círculo da nobreza mais ligada à corte e passa à nobreza mais distanciada (rural ?) ou aos senhores de domínios que, por sua vez, passam a exigir esse tratamento dos que não são nobres;
>
> c) aqueles que não são nobres, mas dispõem de dinheiro também querem ter o seu quinhão de dignidade e exigem de empregados ou outras pessoas com quem mantenham contato e/ou comércio o seu *vossa mercê* ...

No estudo que faz sobre a "História do *você*", Menon (2006, p. 123-125) verifica que, no séc. XVI, qualquer um que tem um quê a mais, passa a ter o seu *vossa/sua mercê*. O pronome se vulgariza, passando de honorífico a comum, de comum a vulgar. Com tanta massificação, o segundo destino da locução nominal, os reis rejeitam *a mercê* (o primeiro destino) e instauram a *Majestade*[8].

De acordo com os dados apresentados por Menon (2006, p. 129-130), até prova em contrário:

> [...] é na obra de Francisco Manuel de Melo (1608-1666), 'Feira de Anexins', que aparece, pela primeira vez o novo pronome, grafado *vossês*. Apesar de essa obra não ter sido publicada em vida do autor[9], ela foi composta no séc. XVII. Assim, remontamos em um século o uso do novo pronome de segunda pessoa do plural, pois segundo afirmação de Biderman (1972-73), é no séc. XVIII que o vós estaria arcaizado.

Em um trabalho mais recente que a maioria dos citados nesta seção, Chaves (2006) investiga, no PB, a implementação da forma *você* como pronome presente de segunda pessoa, identificando etapas do processo que tem *vossa mercê* como ponto de partida e *você* como ponto de chegada. Através de uma abordagem social e histori-

[8] "Sobrevivem ainda a Senhoria e a Alteza. Cria-se a Excelência (Lei Filipina de 1597), que vai ser, posteriormente, no séc. XVIII a catapulta para outra revolução social, como foi a do Senhorio no período arcaico [...] A excelência, com a expansão do uso concedida pela lei de 1739, passa a ser um marcador social tão importante como a construção do escudo da família ou o título ou o cargo recebido. É a marca lingüística da diferença social" (MENON, 2006, p. 125).

[9] "Obra publicada, pela primeira vez, em 1875, em edição organizada por Inocêncio Francisco da Silva, terá uma nova edição em 1916, idêntica à primeira, salvo no que toca a algumas coisas da introdução do organizador" (MENON, 2006, p. 129-130).

ca da língua, na modalidade escrita, identifica os contextos de uso, classifica-os conforme o grau de simetria das relações pessoais efetivadas. É um estudo que prioriza a escrita, pois o *corpus* se compõe de cartas particulares escritas de 1800 a 1954. Originalmente, é um estudo sobre o uso das abreviaturas, buscando-se identificar sua sistematicidade. Foram inventariadas as normas, a história e os usos das abreviaturas. Segundo a pesquisadora, as abreviaturas evoluem no eixo do tempo por não serem indiferentes às transformações que afetam o item.

E, além disso, Chaves se propõe a fazer uma comparação entre as etapas do processo de gramaticalização do pronome *vossa mercê* na forma *você* e as diferentes formas de abreviar esses itens. Com esta pesquisa, delimitou-se a segunda metade do séc. XIX como sendo a data das alterações do pronome de tratamento *vossa mercê* no processo de gramaticalização. A partir disso, a linguista conclui que, através dos estudos variacionistas, além da fonética e da sintaxe, é possível contemplar as formas gráficas.

Tentou-se, aqui, descortinar um panorama de estudos e investigações sobre o pronome *você*, sobretudo enfocando-se a origem e a evolução histórica dos itens *vossa mercê* > *você*. Acredita-se na relevância deste trabalho, com o intuito de contribuir para a compreensão melhor ainda de outros estudos que privilegiam o enfoque sincrônico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, A**.** *O dialeto caipira.* São Paulo: Hucitec, 1955.

BASTO, Cláudio. Formas de tratamento em português. In: *Revista Lusitana.* Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1931, v. 29, p. 183-202.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. Formas de tratamento e estruturas sociais. In: *Alfa***:** Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1972-1973, n. 18-19, p. 339-381.

CAMARA JÚNIOR, J. M**.** *História da linguística.* Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. *História e estrutura da língua portuguesa***.** 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

_____. *Princípios de linguística geral***.** Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

_____. *História e estrutura da língua portuguesa.* 3. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CINTRA, Luís F. Lindley. *Sobre formas de tratamento na língua portuguesa***.** Lisboa: Livros Horizonte, 1972.

_____. *Sobre as formas de tratamento na língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Horizonte, 1986.

FARACO, Carlos A. *O tratamento você em português:* uma abordagem histórica. 13. ed. Curitiba: UFPR, 1996, p. 51-82.

GONÇALVES, Clézio Roberto. *Uma abordagem sociolingüística do uso das formas você, ocê e cê no português.* USP, 2008, 349f. Tese de doutorado em linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

HOPPER, Paul J. On some principles of grammaticization. In. TRAUGOTT, E. C., HEINE, Bernard. (Eds.). *Approaches to grammaticalizations.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Company, 1991.

LAPA, Manuel R. *Estilística da língua portuguesa.* 3. ed. São Paulo: Fontes, 1897-1991.

LOPES, Célia R. S., DUARTE, Maria Eugênia L. O processo evolutivo vossa mercê > você (português) e vuestra merced > usted (espanhol). In: ABRALIN, 26, 2001. *Boletim ABRALIN,* 2001, p. 106-109.

_____. *O quadro dos pronomes pessoais.* Rio de Janeiro [manuscrito], 2003a.

_____. Vossa mercê > você e vuestra merced > usted: o percurso evolutivo ibérico. Linguística, *ALFAL*, v. 14, 2003b.

_____. De vossa mercê a você: análise da pronominalização de nominais em peças brasileiras e portuguesas setecentistas e oitocentistas. In: BRANDÃO, Sílvia F., MOTA, Maria Antônia (Orgs.). *A-*

*nálise contrastiva de variedades do português***:** primeiros estudos. Rio de Janeiro: in-fólio, 2003c, p. 61-76.

_____. *Notícias sobre o tratamento em cartas escritas no Brasil dos séculos XVIII e XIX*. Comunicação apresentada no V Seminário do PHPB. Ouro Preto (MG): UFOP/UFMG, 2004.

LUFT, Celso P. Tratamento depreciativo. In: *Revista Brasileira de Filologia.* Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, v. 3, tomo II, 1957, p. 193-207.

MENON, Odete P. S. *Analyse sociolinguistique de l'indetermination de sujet dans lê portugais parlé au Brésil, à partir dês données du NURC/SP*. 1994. Thèse (Doctorat), Université Paris VII, Paris.

_____. O sistema pronominal no português do Brasil. In: *Revista Letras.* Curitiba: 1995, nº 44, p. 91-106.

_____. O sistema pronominal na região sul. *Anais do XI Encontro Nacional da ANPOLL.* João Pessoa: ANPOLL, 1996a, p. 510-512.

_____. Clíticos e possessivos em Curitiba: implicações para o ensino. *Anais do II Simpósio Nacional do GT de Sociolinguística da ANPOLL.* Rio de Janeiro: UFRJ, 1996b, p. 101-116.

_____. Seu, de vocês: variação e mudança no sistema dos possessivos. In: HORA, Dermeval (org.). *Diversidade linguística no Brasil.* João Pessoa: Ideia, 1997.

_____. Pronome de segunda pessoa no sul do Brasil: tu / você / o senhor em Vinhas da Ira. In: *Letras de Hoje.* Porto Alegre: PUCRS, 2000, v. 35, nº 1, p. 121-164.

_____. A história de você. In: GUEDES, Marymárcia, BERLINCK, Rosane de Andrade, MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo (Orgs.). *Teoria e análise linguísticas:* novas trilhas. Araraquara: UNESP, 2006, p. 99-160.

NASCENTES, Antenor. Fórmulas de tratamento no Brasil nos séculos XIX e XX. *Revista Portuguesa de Filologia.* Coimbra: Casa do Castelo, 1950, v. III, t. I e II, 21 p.

_____. O tratamento de você no Brasil. In: *Letras.* Curitiba: UFPR, v. 6, n. 05, p. 114-122, 1956.

SAID ALI, Manuel. De “eu” e “tu” a majestade: tratamento de familiaridade e reverência. In: *Revista da Cultura,* 129. Rio de Janeiro, 1937, v. 5, p. 275.

_____. *Dificuldades da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1950.

_____. De eu e tu a majestade: tratamentos de familiaridade e reverência. In*: Investigações filológicas.* 2. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.

PEREIRA, G. *Documentos históricos da cidade de Évora.* Edição fac-similada de 1885-1891, cota C961, da Biblioteca da Évora. Lisboa: INCM, 1998.

PLA CÁRCERES, José. La evolución del tratamiento “vuestra merced”. *Revista de Filología Española*. Madrid, 1923, v. X, p. 245-280; 402-403.

SALLES, Miguel. *Pronomes de tratamento do interlocutor no português brasileiro:* um estudo de pragmática histórica. USP, 2001, 246f. Tese de doutorado em filologia e língua portuguesa. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TEIXEIRA, Eliana Sandra Pitombo. *Era uma vez você*. 2002. Tese de doutorado em Letras. Faculdade de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

VIARO, Mário E. Semelhanças entre o português brasileiro e as variedades africanas e asiáticas. In: SILVA, Luiz Antônio da (Org.) *Português:* história, variação e discurso. São Paulo: Globo, 2005, p. 211-247.

VITRAL, Lorenzo. A forma cê e a noção de gramaticalização. In: *Revista de Estudos da Linguagem.* Belo Horizonte: UFMG, 1996, n. 5, v. 1, p. 115-124.

WILHELM, Eberhard Axel. *Pronomes de distância do português atual em Portugal e no Brasil.* Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1979.

DESVENDANDO O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO PRODUZIDO POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fátima Aparecida de Souza Maruci (PUC/SP)
famaruci@yahoo.com.br

1. Introdução

Nosso trabalho defende a ideia de que a referenciação é uma atividade discursiva em que o sujeito opera com o material linguístico que tem à disposição, por ocasião da interação verbal. É necessário, portanto, que a escolha desse material linguístico seja significativa para que sua proposta de sentido seja concretizada. Com base nisso, este trabalho procura elucidar a maneira pela qual se dá o processo de referenciação no gênero artigo de opinião produzido por alunos de 8ª série.

Os objetivos que orientam este artigo são: (a) investigar a maneira pela qual se dá o processo de referenciação no *corpus* selecionado; (b) discutir, nos textos, o processo de construção de objetos de discurso; (c) contribuir com as práticas pedagógicas dos professores, no que diz respeito ao ensino do gênero *artigo de opinião*.

Dividimos o trabalho em duas partes. A primeira apresenta a fundamentação teórica, abordando, em primeiro lugar, o conceito de *referenciação* a partir das contribuições de Koch (2004), Marcuschi (2008), Marquesi (2007), Mondada & Dubois (2003). A seguir, exploramos o conceito de *gêneros textuais*, considerando os estudos de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008). Finalizamos, tratando das características do gênero *artigo de opinião*, com base nas investigações de Barbosa (2005) e Silva (2008).

A segunda parte, dedicada à análise, investiga a maneira pela qual se dá o processo de referenciação na produção de dois artigos de opinião produzidos por alunos da 8ª série, com base na proposta de avaliação do Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Para tanto, elaboramos dois quadros que apresentam os elementos utilizados pelos alunos no processo de in-

trodução/ativação de objetos de discurso. Serão estes, os aspectos abordados ao longo deste trabalho.

2. Pontos de partida

Para tratar do processo de referenciação na produção de textos produzidos por alunos da Educação Básica, tema-objeto deste artigo, primeiramente, consideramos necessário compreender o momento em que os estudos sobre as ciências cognitivas emergem na agenda da Linguística Textual, isto é, na chamada "virada cognitiva".

Na década de 1980, quando o texto, em termos de produção e compreensão, passa a ser considerado resultado de processos mentais, inicia-se uma nova orientação para o processamento textual de ordem cognitiva. Trata-se da abordagem procedural em que, segundo Koch (2004), os usuários da língua, que possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, representam o conhecimento na memória e o ativam, por meio de diferentes estratégias, em todas as fases preparatórias da construção textual, de acordo com suas experiências e objetivos.

Com a intensificação desses estudos, várias áreas das ciências, como a neurobiologia, a antropologia e ainda a própria linguística passam a investigar a relação entre mente e corpo e constatam que muitos de nossos processos cognitivos têm por base a percepção e capacidade de atuação no mundo. Tal visão incorpora aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo.

Isto significa afirmar, conforme Koch (2004), que "na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção" (p. 31), isto é, ações compartilhadas que envolvem a coordenação de mais de um indivíduo e sempre se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papeis distribuídos socialmente.

Nessa perspectiva, admitimos a relevância do caráter sociointeracional da língua e a emergência para o centro das investigações

linguísticas de aspectos relativos aos estudos da linguagem, como é o caso da *referenciação*, assunto tratado no próximo item deste artigo.

3. A referenciação: construindo objetos de discurso

A questão da referenciação, considerada como atividade discursiva, será tratada neste item, tendo como base as contribuições de Marcuschi (2007), Koch (2004) e Mondada e Dubois (2003).

A referenciação consiste na construção e reconstrução de objetos do discurso, ou seja, objetos designados, representados a partir de conhecimentos socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos. É, portanto, caracterizada como um processo em que o sujeito faz escolhas, baseadas em função de um querer-dizer, ou seja:

> O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido (KOCH, 2004, p. 61)

Marcuschi (2007) afirma que a referenciação deve ser tida como questão central na aquisição da língua, estendendo-se a todas as ações linguísticas. Sendo assim, somente uma rede lexical situada num sistema sociointeracional permite a produção de sentidos.

Segundo o autor, "a língua é um sistema de indeterminações sintático-semânticas que se resolvem nas atividades dos interlocutores em situações sociocomunicativas" (MARCUSCHI, 2007, p. 70).

Mondada & Dubois (2003) afirmam que essas atividades são práticas imputáveis a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo e apontam, nesse sentido, duas importantes dimensões da referenciação. A primeira diz respeito aos processos de categorização e a outra se refere à construção de objetos de discurso.

Essas dimensões encontram-se imbricadas, uma vez que o processo de categorização diz respeito a um problema de decisão de dependência que se coloca aos atores sociais, e como eles resolvem selecionando uma categoria e não outra num contexto determinado.

Assim sendo, a atividade de categorizar o mundo varia segundo as atividades cognitivas dos sujeitos que operam com elas.

Com relação ao processo de construção de objetos de discurso, as autoras afirmam que:

> Em nível elementar da segmentação do mundo em categorias, os objetos não são dados segundo as "propriedades intrínsecas do mundo", mas construídos através dos processos cognitivos dos sujeitos aplicados ao mundo concebido como um fluxo contínuo de estímulos. O reconhecimento do objeto, mesmo dentro de sua compreensão "infralinguística, não pode ser considerado como a extração de propriedades de um mundo já discretizado, mas como a construção de categorias flexíveis e instáveis, através dos processos complexos de categorização produzindo categorias potencialmente memorizadas e lexicalizadas. (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 35)

Destacamos que os autores Koch (2004), Marcuschi (2003), Marquesi (2007) e Mondada & Dubois (2003) são unânimes ao afirmar que não existe um mundo naturalmente categorizado. Segundo eles, as coisas ditas são coisas discursivamente construídas e a maioria de nossos referentes são objetos de discurso, construídos num dado contexto.

Koch (2004), ao tratar da maneira pela qual o referente pode ser introduzido/ativado no modelo textual, aponta os estudos de Prince (1981), para quem esse processo pode ser de forma *não ancorada* ou *ancorada*. A primeira, *não ancorada*, se dá quando um objeto de discurso totalmente novo é introduzido no texto. Esse modelo passa, então, a ter um novo endereço na memória do interlocutor. Já, a segunda forma, *ancorada* se dá sempre que um novo objeto é introduzido, sob o modo do dado, quando ocorre algum tipo de associação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação.

Consideraremos, nesse processo, as anáforas indiretas, de modo geral, e as anáforas associativas. As anáforas indiretas constroem-se inferencialmente, com base no cotexto, e as anáforas associativas exploram as relações metonímicas e também as relações em que um dos elementos pode ser considerado "ingrediente do outro".

Para a autora, esses elementos são responsáveis pela manutenção em foco, no modelo de discurso de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, ou se-

ja, são responsáveis pela chamada progressão referencial do texto. São feitas por meio de uso de pronomes, de expressões nominais definidas ou de expressões nominais indefinidas.

Além disso, exercem diferentes funções cognitivo-discursivas, podendo ocorrer sob a forma de *encapsulamentos*/*rotulações*, etc., ou seja, podem introduzir um referente novo no processo discursivo, procedendo a uma sumarização de uma informação precedente ou subsequente.

Segundo Koch (2005) tanto as formas de referenciação quanto os processos de remissão textual que se realizam por meio delas constituem escolhas estratégicas do sujeito em função de seu projeto de dizer.

No item 5 deste trabalho, analisaremos essas escolhas nos artigos de opinião elaborados pelos alunos da 8ª série do ensino fundamental.

Passamos, a seguir, a tratar dos conceitos de *gênero textual* e de *artigo de opinião*.

4. Gêneros textuais: focalizando o artigo de opinião

Apontamos anteriormente que, no processo de referenciação, o sujeito faz escolhas em função de seu projeto de dizer. Considerando esse processo de escolhas, destacamos que, neste trabalho, analisaremos as escolhas feitas por alunos de 8ª série da Rede Estadual Paulista, no processo de escrita de *artigo de opinião*, gênero textual em que o autor expõe seu posicionamento diante de um tema atual e de interesse social.

Cabe-nos primeiramente abordar a ideia de gênero textual, conceito inicialmente apontado nos trabalhos de Bakhtin (2003), em que o autor afirma que todas as esferas da atividade humana são relacionadas ao uso que os indivíduos fazem da língua. Para ele, o caráter e os modos dessa utilização são tão variados como as próprias esferas da atividade humana.

Aponta o autor que a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes das diferentes esferas da atividade humana e afirma que:

> O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas, também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade, de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente e, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAHKTIN, 2003, p. 261-262).

Marcuschi (2008) contribui com a ampliação do conceito de gênero, a que inicialmente Bahktin chama de gêneros do discurso, dizendo que:

> Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Conforme apontado pelo autor, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas. Assim, quando dominamos um gênero textual, dominamos uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Aqui analisaremos um gênero utilizado com objetivos específicos numa situação particular: o artigo de opinião, solicitado como produção de texto (situação de avaliação), cujas características se sustentam essencialmente sob uma base argumentativa.

Barbosa (2005) afirma que o artigo de opinião é um gênero da esfera jornalística, cuja abordagem polêmica possui o propósito de promover o debate acerca de problemas que envolvem a coletividade a partir de uma questão controversa, isto é, uma questão polêmica. Esses problemas podem incidir sobre temas políticos, sociais, científicos, culturais, econômicos, de interesse geral.

O artigo de opinião visa a convencer ou a persuadir o interlocutor, levando-o à mudança de atitude, à transformação de sua visão

de mundo a partir das representações que cada um possui acerca dele.

Silva (2008) aponta que o artigo de opinião é um gênero de curta extensão e que possui julgamentos que se aproximam da provisoriedade, por ser produzido no momento em que os fatos ainda têm a sua configuração em curso. Segundo o autor, o artigo de opinião tem seu suporte de divulgação representado por uma empresa que necessita defender seus interesses no meio social em que atua.

Salientamos que, neste trabalho, não analisaremos artigos de opinião específicos da esfera jornalística, e sim artigos de opinião escritos por alunos da 8ª série do Ensino Fundamental da Rede Estadual Paulista, em situação de avaliação. Considerando essa situação de produção, entendemos que os textos fogem aos objetivos específicos do artigo de opinião jornalístico, passando assim por um processo que ousamos chamar de *didatização*.

Apresentamos, a seguir, a análise dos textos.

5. Análise: o processo de referenciação na produção de artigos de opinião

Nosso trabalho tem como objetivo analisar a maneira pela qual se dá o processo de referenciação nas produções de dois artigos de opinião produzidos por alunos da 8ª série da Rede Estadual[1].

Investigaremos a introdução/ativação-reativação de objetos de discurso, ou seja, o processo de categorização e de recategorização por meio do qual os alunos elaboram seus textos. Para tanto, analisaremos a ocorrência dos seguintes elementos: (1) introdução de objeto totalmente novo (ativação não ancorada) no modelo textual, (2) as anáforas associativas e as anáforas indiretas (ativação ancorada).

Para tal investigação, elaboramos dois quadros referentes a cada texto[2], em que apontaremos os elementos utilizados pelos alu-

[1] O tema solicitado para a elaboração dos textos foi: *A escola pública em discussão: a escola que eu tenho e a escola que eu gostaria de ter.*

[2] Os textos foram digitados mantendo a originalidade.

nos no processo de referenciação, na produção do gênero artigo de opinião. Antes, entretanto, apresentamos os textos analisados.

Texto 1

A educação e os problemas sociais

Atualmente, vivemos em um mundo que a solução para muitos dos principais problemas que nos afetam diretamente está na educação.

Vivemos diante do desinteresse dos alunos, da falta de cobrança dos pais para com seus filhos, e dos professores que estão transmitindo um ensino de baixa qualidade. Além disso, contamos com a "contribuição" do governo.

Para que ocorra mudança, devemos agir em conjunto, o interesse deve partir de todos os envolvidos: alunos, pais, mestres e direção da escola. Todos buscando a melhora da qualidade do ensino.

O aluno deve ser estimulado a participar das aulas por seus pais, os professores devem planejar uma aula em que todos os alunos interajam e a direção deve apoiar e cobrar ambos.

A esperança é que as mudanças ocorram, pois se cada um fizer a sua parte tudo o que ocorre de bom no local de ensino irá refletir na sociedade.

Texto 2

Minha escola

A escola que estudo tem muitas[3] feias, sem reforma precisa de boa reforma.

Precisa pintar algumas salas a frente da escola está com a pintura velha e o pátio do mesmo jeito de sempre o jardim precisa ser maior.

Falta bebedouros no pátio e nos corredores e a biblioteca é muito pequena precisa ser maior e mais livros.

Tem muitas cadeiras e carteiras quebradas e algumas destruiu a aparência da escola está muito velha a anos ta a mesma aparência.

Precisamos da escola melhor como a quadra começou a ser reformada mais ainda não está pronta tem muitas coisas começadas mais nunca terminadas.

[3] Entendemos que, ao produzir o texto, o aluno esqueceu-se de apontar o substantivo. Inferimos, em nossa análise, que o substantivo seja a palavra 'coisas'.

Ativação não ancorada **Objeto**	***Ativação ancorada*** **Anáforas associativas**	***Ativação Ancorada*** ***Anáforas indiretas***	**Outros elementos**
educação / problemas		*- desinteresse (dos alunos)* *- falta de cobrança (dos pais)* *- ensino de baixa qualidade* *- "contribuição" do governo*	
envolvidos (na educação)	*alunos, pais, mestres, direção da escola*		**todos** = encapsulamento
educação (solução)		*- ação em conjunto* *- interesse dos envolvidos* *- aluno deve ser estimulado* *- professores devem planejar uma aula...* *- direção deve apoiar e cobrar...*	

Quadro 1 – referente ao texto *A educação e os problemas sociais*

Ativação não ancorada **Objeto**	***Ativação ancorada*** **Anáforas associativas**	***Ativação ancorada*** **Anáforas indiretas**	**Outros elementos**
escola ('coisas' feias)		*- pátio do mesmo jeito* *- jardim precisa ser maior* *- falta bebedouros* *- biblioteca pequena* *- muitas cadeiras e carteiras* (destruindo a aparência da escola) *- coisas começadas (*mais nunca terminadas)	
cadeiras e carteiras	algumas		
escola (melhor)		*- quadra* começou *a ser reformada*	

Quadro 2 – referente ao texto *Minha escola*

Com base nos quadros, passamos, pois, à análise que visa elucidar a maneira pela qual se dá os processos de referenciação nos textos produzidos pelos alunos de 8ª série.

No que diz respeito à temática educacional, o texto 1 apresenta, no primeiro parágrafo, a introdução do referente *educação* como um objeto discursivo totalmente novo (ativação não-ancorada) que será tratado sob dois aspectos específicos, ou seja, como *solução* e *problemas*.

Para tanto, o aluno utiliza, conforme apontado no quadro 1, uma série de anáforas representadas por descrições nominalizadas e indefinidas para sustentar o tema. Trata como *problema* da educação: o *desinteresse dos alunos*, a *falta de cobrança dos pais*, o *ensino de baixa qualidade* e a *contribuição do governo*. Com relação à *solução* para os problemas educacionais, aponta *a ação em conjunto*, o *interesse dos envolvidos* e afirma que *o aluno deve ser estimulado*, os *professores devem planejar uma aula* e *a direção deve apoiar e cobrar*.

No trecho "... o interesse deve partir de *todos* os envolvidos: alunos, pais, mestre e direção da escola", o aluno utiliza a estratégia de *encapsulamento*[4], representada pelo pronome *todos*, que consiste em introduzir um referente novo no processo discursivo, procedendo a uma sumarização de uma informação precedente ou subsequente.

A expansão do referente por meio desses elementos anafóricos demonstra o conhecimento que o aluno tem sobre as questões educacionais (problemas e soluções). Entretanto, embora o aluno demonstre esse conhecimento, apresenta algumas dificuldades em operar com anáforas associativas, de modo a evitar repetições desnecessárias no texto, como é o caso dos termos *vivemos*, *todos*, *ocorra mudança*, etc.

No que diz respeito ao texto 2, observamos, pelo quadro, que o termo *escola* é o objeto totalmente novo introduzido no artigo de opinião. Para expandir esse referente, o aluno utiliza apenas anáforas indiretas, numa espécie de lista com elementos descritivos, que caracteriza a escola em seu aspecto que ele nomeia como *feio*. Para tra-

[4] Vide campo *observações* do quadro.

tar da escola em seu aspecto positivo, apontado por ele como *melhor*, cita apenas o *início da reforma da quadra.*

Neste caso, observamos claramente as dificuldades encontradas pelo aluno no que diz respeito à mobilização de recursos formais nas atividades de referenciação. Opera somente com elementos que representam os aspectos físicos da escola, não considerando questões de ordem econômica, política, social que subjazem às questões educacionais.

Levantadas essas questões, passamos às considerações finais.

6. Considerações finais

Como o processo de referenciação como atividade discursiva refere-se às escolhas significativas feitas pelo sujeito, na ocasião da interação verbal, em função de seu projeto de dizer, afirmamos que a elaboração deste trabalho permitiu-nos uma reflexão acerca da necessidade de pensar sobre a maneira pela qual os alunos da Educação Básica produzem seus textos.

Embora utilizem diferentes estratégias no processo de referenciação ao desenvolver o tema solicitado, percebemos, pela análise, dificuldades encontradas em operar com escolhas significativas para a elaboração do gênero artigo de opinião. Isso significa que, ainda que tenham introduzido objetos discursivos no texto, demonstraram limitações quanto à reconstrução desses objetos responsáveis pela manutenção da progressão referencial.

Nesse sentido, constatamos a necessidade de ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos, de modo que possam construir adequadamente os sentidos que lhes são exigidos no texto. Daí a importância de insistirmos numa abordagem de ensino sociocognitiva interacional em que, segundo Koch (2004), o texto é visto como o "próprio *lugar* da interação e os interlocutores sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos" (p. 33).

Além disso, se a referenciação diz respeito a um processo de escolhas feitas pelo sujeito em função de um querer-dizer, indagamos: que conhecimentos linguísticos e lexicais, que pré-requisitos

enciclopédicos e culturais necessitariam esses alunos para operarem com essas escolhas?

Trata-se de uma questão que envolve investigações não apenas no campo da linguística textual, mas também no campo das políticas educacionais. Destacamos a necessidade e a urgência de pensar no tipo de formação que hoje é oferecida aos alunos das escolas públicas.

Se considerarmos, conforme aponta Koch, 2004, que nosso cérebro reelabora os dados sensoriais do mundo no discurso obedecendo a restrições impostas pelas condições culturais, históricas, sociais e, finalmente, pelas condições decorrentes do uso da língua, é urgente refletir sobre essa questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Jaqueline P. *Sequência didática: artigo de opinião.* SE-E/SP: 2005.

KOCH, Ingedore G. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore G. V.; MORATO, Edwiges M. M.; BENTES, Ana C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, pp. 33-52.

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

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

_____. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criadora. In: MARCUSCHI, Luiz A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, pp. 61-103.

MARQUESI, Sueli C. Referenciação e intencionalidade: considerações sobre escrita e leitura. In: CARMELINO, A. C.; PERNAMBUCO, Juscelino; FERREIRA, Luiz A.. (Orgs.). *Nos caminhos do texto: atos de leitura*. Franca – SP: UNIFRA, 2007, v., p. 215-233.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica M. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

SILVA, Antonio R. *Gênero artigo de opinião na perspectiva sócio-histórica*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP: São Paulo, 2008.

DIÁRIO DE LUTO, DE ROLAND BARTHES OU A ESTÉTICA DO FRAGMENTO

Rodrigo da Costa Araújo (UFF; FAFIMA)
rodricoara@uol.com.br

Como o amor, o luto fere o mundo, o mundano, de irrealidade, de importunidade. Resisto ao mundo, sofro com o que ele me reclama, com a sua reclamação. O mundo aumenta a minha tristeza, a minha secura, a minha confusão, a minha irritação, etc. o mundo deprime-me. (Roland Barthes, 2009, p. 135)

Não desejo outra coisa que não seja habitar o meu desejo. (Roland Barthes, 2009, p. 184)

Produzido entre outubro de 1997 e setembro de 1979, ou seja, um período de dois anos, o *Diário de Luto* [2009], de Roland Barthes [1915-1980] foi escrito a tinta e, por vezes, a lápis, em fichas que ele próprio preparava delicadamente e dividia de folhas de papel A4 cortadas em quatro e das quais organizava sempre uma reserva sobre a mesa. Período, também, que o crítico-escritor e autor de *Le plaisir du texte*, preparava o seu curso para o *Collége de France* sobre *O Neutro* (fevereiro a junho de 1978), publicava grande número de artigos em diferentes jornais e revistas, escreveu *A Câmara Clara* entre abril e junho de 1979 e, ainda, o curso *La Preparation du roman* (dezembro de 1978 a fevereiro de 1980).

Pelo que tudo indica, no princípio de cada uma destas obras citadas acima, todas elas, explicitamente, foram postas sob o signo da morte da mãe, e, por isso, encontram-se nas fichas do *Diário de Luto*. Fragmentário e bordando arabescos em torno do vazio, esse diário é composto por notas dispersas e breves, onde a reflexão dominante é a obsessão pela figura desaparecida; a devoção e a dor; mas, também, a reflexão sobre a própria noção de gênero [no caso o diário], de luto, do tecido excessivo da linguagem e as suas implicações discursivas.

A leitura desse diário, de certa forma, confirma que a busca da arte (literária) converte o escritor a uma relação de busca de si

mesmo “não quero falar disto com medo de fazer o que não o será - embora de fato a literatura tenha origem nestas verdades” (BARTHES, 2009, p. 31). De alguma forma, o fazer literário (cujo produto é uma obra de arte) impõe ao autor (escritor-Barthes) a renúncia de si mesmo, de seu nome civil em nome da arte (do “eu” da escrita), em favor da expressão estética do humano, “dessa potência neutra, sem forma e sem destino, que está por trás de tudo o que se escreve” (BLANCHOT, 1987, p. 19).

É dessa repugnância que Maurice Blanchot, em *O Espaço Literário*, vê surgir o Recurso ao “diário”. Não há nesta aferição crítica nenhuma tonalidade romântica, já que o Diário não confessa a essência de um relato em primeira pessoa (ele é sim, a expressão memorial do escritor recordando a si mesmo, através das reminiscências cotidianas de sua vida). O diarista recorda a si mesmo escrevendo o diário em fragmentos insignificantes – como em *Roland Barthes par Roland Barthes* do mesmo autor - que o prende a realidade cotidiana (histórica). Assim, o verdadeiro no diário é o recorte literário de suas observações, o registro fragmentado de seus incidentes (estilhaços de linguagem soltos na cotidianidade).

Segundo Blanchot, quando o escritor pressente a metamorfose de ter que renunciar a si mesmo na obra, lança mão do diário, que será a sequência de pontos referentes ao reconhecimento de si mesmo. Assemelha-se a uma ronda noturna a mapear –, como em *Incidentes* –, esse reconhecimento (o escritor aí se escreve):” conserva um nome e fala em seu nome, e a data que se inscreve é a de tempo comum em que o que acontece, acontece verdadeiramente” (BLANCHOT, 1987, p. 19). O diário que, aparentemente, é solitário, serve ao escritor para o escape da solidão que lhe é imposta “por intermédio da obra” (BLANCHOT, 1987, p. 19). Recorrer à escrita do *Diário*, é para Blanchot, agarrar-se ao verdadeiro do cotidiano, não abdicando da felicidade e da conveniência de dias “que se sigam de modo verdadeiro”; é deixar-se estar ao sabor de uma incessante escritura, temporalizando essa escrita “na humanidade do cotidiano datado e preservando a sua data” (BLANCHOT, 1987, p.20). Não importa aqui atestar a veracidade do escrito, mas salvaguardar a ocorrência do evento cotidiano (mesmo que insignificante) como um “trabalho daquilo que se ultrapassa e avança para amanhã – definitivamente” (1987, p. 20).

Nas 330 fichas – 266 páginas – dia a dia, o ensaísta francês registrou as suas impressões, emoções e sentimentos, face ao luto da mãe, Hemiette Binger que faleceu aos 84 anos. Se, apenas por isso, esta leitura poderia ser interessante (sem qualquer interpretação mórbida no termo), existe, ainda, a importância de Roland Barthes ter sido um dos grandes nomes do pensamento da semiologia e da linguística. Ou seja, subsiste, ao folhear este diário íntimo, a tentação de encontrar nestes fragmentos em prosa uma tentativa de desabafar, evidentemente, mas sempre sob o foco de uma estética ou da sua assumida e propositada negação "Escrever para recordar? Não para me recordar, mas para combater a dilaceração do esquecimento [...] (BARTHES, 2009, p. 123)" ou "Não quero falar disto com medo de fazer literatura - ou sem a ter a certeza de que não o será - embora de facto a literatura tenha origem nestas verdades (BARTHES, 2009, p. 31)".

As diversas referências literárias, em especial ao autor de *Em Busca do Tempo Perdido*, como "A literatura, é isto: que não posso ler sem dor, sem sufocação de verdade, tudo o que Proust escreve nas suas cartas sobre a doença, a coragem, a morte da sua mãe, o seu desgosto, etc." (2009, p. 187) acentuam ainda mais a relação entre a vida vivida e a escritura. O escritor-diarista assume-se como um "eu" fora do tempo: pela ação de sua escrita (que não é a mesma ação de uma firmeza ordinária); por seu trabalho incomum (prolongando escrituras diversas); pela solidão do seu ofício (cada escritor, só escreve seu diário); pela intimidade de uma fala simples. O diário deixa de ser histórico para ser a história cotidiana de quem o escreve (a vida do autor é uma obra).

Não abolindo o jogo da convergência, o *Diário de Luto* revaloriza o disparate como totalização, como fez, por exemplo, *S/Z* (1970), todo montado em "lexias" estelares, os *Fragmentos de um Discurso Amoroso* (1977), bem como outros ensaios. Sob o signo do fragmento, não há tampouco sobras: o semiólogo faz oferendas, primícias, primorosos frutos de uma linguagem-vida-escritura. Para Latuf Isaias Mucci, quando teoriza o conceito de fragmento ressalta que ele é:

> Testemunha do passado, que ajuda a compreender e a reconstituir, extrato de um livro, de um discurso, índice de uma crise do gênero, da totalidade, da obra, do sujeito, do autor e do leitor, espécie de gênero,

> que engendrou uma estética do fragmento, sem referência a uma organização globalizante, cunhado numa forma lapidar, como os provérbios, e, muitas vezes, paradoxal e circular, reação contra o estruturalismo, que privilegia os esquemas e sistemas, ou seja, objetos acabados e fechados, recuperado no pós-estruturalismo, que elege o inacabado, o fragmento, mesmo com sua origem milenar, ressurge como signo de certa modernidade em busca de uma nova linguagem num mundo onde a unidade e a certeza não são, definitivamente, evidentes onde vigem a aporia, as contradições, a fluidez, inscritas, como modos de dispersão e justaposição, no texto.

Diário de Luto é construído por fragmentos, de articulações de instantes que vêm picar, ferir (como o *punctum*)[1] o leitor Roland Barthes, no momento de escrever, desmontando do oral em proveito do imaginário da escritura. Assim, apresenta-se, para nós, um Roland Barthes-escritor, investigado pelo romanesco. O descontínuo na forma desliza para o descontínuo da identidade, abrindo espaço para a ficcionalização da vida, aproximando o tema do diário, aos fragmentos já vistos e reunidos em *Roland Barthes por Roland Barthes*.

O esteta, nesse sentido, reflete, em suas múltiplas máscaras e rubricas, e na polifonia de suas referências artísticas e culturais, uma marca singular em relação ao discurso do luto. É a singularidade desse discurso, o registro do cotidiano e as miríades de conexões por ele viabilizadas que pluralizam a leitura das descobertas. Nos fragmentos, inscreve-se um *écrivain-dandy*[2] que rompe com as noções de gêneros (literário e ensaístico), em um texto em que as simulações romanescas dão o tom.

O reivindicador do "prazer do texto" e o crítico romanesco de si mesmo fez desse diário um trabalho de explicitação de um texto plural e que se adensa, se opaciza, se ambiguiza por um trabalho de

---

[1] Punctum é mais conhecido como um conceito de Roland Barthes, o que em fotografia "pinça o olhar do espectador". A definição de punctum em fotografia, segundo Barthes (1984, p. 45-46), é um despertar para algo que nos chamou a atenção na imagem. Esse despertar – ao contrário do studium que é do leitor para imagem o interesse ou o gosto pela foto – emana da cena na fotografia para o leitor e é parecido com uma marca que pontua, um instrumento que fere

[2] BOUÇAS, Edmundo. *Qui je dois désirer (deliberação de um écrivain-dandy).* In: CASA NOVA, Vera e GLENADEL, Paula (org). *Viver com Barthes.* Rio de Janeiro. Sete Letras, 2005. pp.91-106.

escritura. A medida e valor dos fragmentos e do texto, assim, são dados pelo próprio valor do texto, que ele consegue suscitar: o luto em fragmentos. Fez, como ele mesmo estabeleceu:

> Como um *bricoleu*r, o escritor (poeta, romancista ou cronista) só vê o sentido das unidades inertes que tem diante de si relacionando-as: a obra tem, pois, aquele caráter ao mesmo tempo lúdico e sério que marca toda grande questão: é um quebra-cabeça magistral, o quebra-cabeça do melhor possível (BARTHES, 1964, p. 186).

A prática crítica, como é vista nesse fragmento que se refere a Butor, é, pois, uma prática secreta do indireto e, que, também, pode ser aplicada a sua própria escritura nesse diário. O pretexto crítico talvez seja ideal para que se pratique não o romance, mas o romanesco a que aspirava Roland Barthes. A "crise do nome próprio" que, segundo ele, o impede de ser romancista, encontra saída quando esse nome próprio não tem um referente "real", mas já é ele próprio um nome literário. A reivindicação do prazer por Barthes, em seu ensino e, por sua vez, nesse diário e escritura, é um dos aspectos mais instigantes de sua proposta.

Inquietante, sua escritura, nesses registros diarísticos, é a atividade com a qual o escritor se envolve, se enovela, finge que vai dizer, mas apenas aponta, sugere, indicia, de forma a fisgar o leitor com o seu "canto órfico"[3], que só pode olhar para frente, proibido que esta de retornar ao objeto amado. Nesses fragmentos ficam apenas os possíveis narrativos e a obstinação de escritor em dispor, manipular, compor, manejar, reordenar a vida, enquanto a morte não lhe rouba a cena. Nesse discurso, ora em crítica-escritura, ora sério e denso, as confissões acontecem entre as digressões da memória e o jogo escritural.

No espaço esperado e continuamente suspenso da criação do diário, tece-se o luto como ausência-presença: a criação que emerge, pelos fragmentos, da criação submergida e impossibilitada do dizer.

[3] Roland Barthes ao falar do escritor e do crítico no prefácio de Essais critiques (1964) acentua a "linguagem indireta" do escritor. E sendo ela indireta, é também, simultaneamente obstinada e "desviante". Seria esse olhar, segundo o crítico francês, uma situação órfica, "não porque Orfeu "cante", mas porque o escritor e Orfeu estão ambos tomados pela mesma interdição, que faz o seu **canto**: a interdição de se voltarem para aquilo que amam" (BARTHES, 1964, p. 16).

O romanesco se realiza e pulsa nos e dos flagrantes da ausência, das clivagens, suspensão, rupturas daquilo que o romance poderia ser dito, mas não foi. Em meio à confusão e fragmentação diegética, percebe-se a construção de um "eu" que se mantém como perturbável personagem, ou em contrapartida, um "eu" que retorna dilacerando as estruturas da linguagem, ressignificando o sentido discursivo do luto. Dessa forma, constrói-se um discurso como se tudo não passasse de ensaios de uma biografia-ficção de um escritor-autor do jogo. As imagens encarnadas pela escrita assemelham-se a projeções da imaginação alterada de um escritor entre a vida e a morte, entre Eros e Tanatos.

Apegando-se à vida, para continuar a viver, em meio à ausência extremamente dolorosa, anestesiado pela escritura e pelo desejo, o escritor rebela-se, discretamente, contra o discurso do luto, criando, agarrando-se à escrita da vida através da criação. A morte é o enredo de um imaginário em sofrimento, da memória misturada à escritura, da vigília discreta e sobressaltada pelos dilaceramentos físicos, matéria bruta de certo romance não escrito que vai se convertendo em matéria prima para a análise discursiva. Em certo sentido, fica nas entrelinhas, o que Blanchot reforça:

> [...] escreve-se para salvar a escrita, para salvar sua vida pela escrita, para salvar seu pequeno eu (as desforras que se tiram contra os outros, as maldades que se destilam) ou para salvar seu grande eu, dando-lhe um pouco de ar, e então se escreve para não se perder na pobreza dos dias ou, como Virginia Woolf, como Delacroix, para não se perder naquela prova que é a arte, que é a exigência sem limite da arte. (BLANCHOT, 2005, p. 274)

No contexto dessas ideias, o diário e registros dos fatos surgem como argumento de que, na arte, na literatura, o jogo entre signo, vida e morte atinge o paroxismo, seu ponto de reflexão crítica. O que Barthes acaba aí revelando é a arte como lugar privilegiado onde se consuma a batalha discursiva entre o perecível e o imortal. Na sua aspiração para a eternidade da vida no signo, a escritura não é senão o descarnamento e a mais cabal evidenciação da angustia humana: a provisoriedade do vivido, que habita cada milésimo de instante da nossa existência. A vida registrada, relida e transcrita em significantes está cada vez mais grávida e próxima da morte.

Essa mesma sequência fragmentária do *Diário de Luto* é utilizada inclusive em *Roland Barthes por Roland Barthes* (1975), texto que subverte o conceito de autobiografia, no qual o autor fala se si por biografemas[4], fragmentos de vida que quebram a cronologia dos fatos e que, ainda que apresentem um Roland Barthes histórico, cronologicamente situado, não impede que outros Barthes sejam (re)elaborados, à medida que o leitor, ao "levantar a cabeça" aqui e ali cadencie, com os movimentos de seu próprio corpo, os movimentos do corpo que se encena no texto. Tudo reforça os valores do "texto de gozo", num encontro de pluralidades, conforme o que se lê em S/Z: "Este "eu" que se aproxima do texto é já uma pluralidade de outros textos, de códigos infinitos, ou mais exatamente: perdidos (cuja origem se perde)" (BARTHES, 1970, p. 16).

O fragmento, portanto, marca inconfundivelmente da poética barthesiana, presta-se em alto grau ao objetivo do autor, o de escapar à organização retórica, o que equivale a dizer, dada a explicitação desse objetivo, que o autor não tem ensinamentos a transmitir e tampouco tem a pretensão de criar, com sua produção textual, um modelo que possa ser seguido ou imitado com o discurso do luto. Isso se comprova tanto pela pluralidade de sua obra como um todo, quanto pelo fato de dela se poder extrair nenhuma metodologia aplicável ao tratamento dos textos. A pluralidade do autor espelha a pluralidade do leitor que foi Barthes e essa relação especular está na própria raiz do conceito de escritura por ele forjado. Entretanto, ainda que procure, através do fragmento, escapar ao "fascismo" (BARTHES, 1987, p. 14) da língua, Barthes não se mostra ingênuo, pois "um fragmento de escritura é sempre uma essência de escritura" e, ainda que em menor proporção, pode muito bem servir a fins ideológicos, motivo pelo qual é assumido pelo autor em várias discussões e livros.

Maria Augusta Babo e Maria Luísa Janeira (1982) ao estudarem a escritura e a textualidade em Roland Barthes ressaltam a subjetividade, o sujeito discursivo como instância, a corporalidade, além

[4] O biografema é o detalhe insignificante, fosco; a narrativa e a personagem no grau zero, meras virtualidades de significação. Por seu aspecto sensual, o biografema convida o leitor a fantasmar; a compor, com esses fragmentos, outro texto que é, ao mesmo tempo, do autor amado e dele mesmo – leitor (PERRONE-MOISES, Leyla, 1983, p. 15).

do fragmentário e do aforístico em sua poética. O real, segundo elas, apresenta-se, ainda, no fragmento em estado "corpuscular" e no aforismo como microcosmo. Em consequência disso, temos uma relativa desintegração discursiva do dito pela inclusão do não dito, a energia da multiplicidade, a dispersão, a contingência. Quanto ao aspecto aforístico do discurso, contrariamente, temos a força da totalização, o concentramento, a necessidade. Entre o fragmentário e a o aforístico, nas entrelinhas da escritura, comparece um sujeito refratado, oscilante entre a atopia fragmentária e a utopia aforística, diferenciando tanto um sujeito central, razão e centro de um sistema de signos, com um sujeito local, efeito e lugar de uma estrutura. O sujeito, com esses efeitos discursivos, multiplica-se, a razão desarticula-se. "Da ilusão passa-se à ficção da identidade, à qual é o indivíduo e não a pessoa, a qual é significância e não já consciência" (BABO, 1982, p. 239).

Para elas, o sujeito aforístico fala de dentro da verdade, encerando-a e excluindo, assim, o espaço que a transcende, negando-a ou pervertendo-a. Com essa postura esse sujeito, também, se mascara, se esconde no interior desse espaço indubitável para afirmar, não a sua diferença, mas a sua sujeição, a sua ausência como tal, dando lugar ao todo, sujeito universal, que vai desde o senso comum, a voz da coletividade, até a banalidade, nem eu nem ele, mas todos, a evidência. (BABO, 1982, p. 239).

Além de reforçar esse mesmo estilo da escritura barthesiana, – aforístico e fragmentário –, Susan Sontag (1982) aproxima o estilo barthesiano ao de Gide, Sartre e, essencialmente, ao de Benjamim. De todas as comparações, ela entende e explora o crítico-ensaísta, como a um esteta[5], aquele que através da escrita, mostra-se e se reelabora, dispersando-se, numa diferença infinita, pelo Texto, de que o sujeito, nele se constituindo e dissolvendo entre o prazer e o gozo. Ao mostrar-se e trabalhar a linguagem, poeticamente, o escritor-esteta não faz mais do que sacrificá-la, ao mesmo tempo, a literatura na escrita.

[5] "A obra de Barthes, como a de Wilde e a de Valéry, devolve a dignidade ao conceito de esteta. Seus trabalhos mais recentes, em grande parte, são uma celebração da inteligência e dos sentidos, e dos textos da sensação. Defensor dos sentidos, jamais traiu a mente. Barthes não cultivou clichês românticos sobre a posição entre a agilidade mental e sensual". (SONTAG, 1986, 130).

Ao relermos - reescrevemos - o texto barthesiano entre a luz e a sombra do esteticismo (diríamos e encontraríamos, no seu intertexto mitológico: Eros e Thanatos nas entrelinhas desse diário), reconheceremos nesses registros, em figurações e desfigurações múltiplas, os fragmentos mitográficos que nele, citacionalmente, comparecem, desaparecem. Assim, ao pretender, paradoxalmente, totalizar a experiência do autor entre os fragmentos e aforismos, não consegue deixar de repor opacidade, - o discurso *obtus*-, não faz mais que captar fragmentos e arranjá-los, criando um simulacro de inteireza que se oferece ao leitor. Não nos familiarizamos com Barthes através de seu diário, mas sim, através de Barthes-escritor que vemos aos poucos compor e apagar esse rosto, que não é único e nem totalmente coerente, que não é obra de um autor que o entrega acabado, mas é obra do leitor que vai aos poucos descortinando seus traços, também jogo do "óbvio e o obtuso", inteirando-se de seus traços, pressupondo seu texto, sua *écriture.* Imagem móvel para cada um que a compõe, que se refaz na releitura ou no contato com aquilo que ainda não foi lido. Nesse sentido, podemos dizer que Barthes-crítico-semiólogo se disfarça em personagens.

Entre o *l'obvie et l'obtus*, entre o crítico e o escritor parece não haver divisões, apenas o afrontamento que os desvela ou a fronteira difusa que se coloca para o leitor como desafio que instiga a descobrir os limites que os envolvem. A leitura desse diário aponta, em Barthes, o caminho que o transforma de autor-crítico em leitor de si mesmo, de artista, em semiólogo das linguagens. Nessa leitura de si, o crítico e escritor se desafiam para proporcionar, ao leitor de ambos, uma revisão da literatura a partir da leitura responsável pela descoberta do autor nos textos que lê o crítico na maneira como descobre esse autor/leitor. Entre o ficcionista e crítico há apenas um disfarce de autores, ambos são leitores sagazes.

Ao fragmento junta-se o romanesco[6], "o romanesco é um modo de notação, de enquadramento do real cotidiano, um modo de fragmentação; e captado, de preferência quando se produz" (MARIEL-

[6] O romanesco é a palavra-chave para Barthes, uma forma discursiva não estruturada (não é uma história, uma anedota, com personagens, não é um romance), é "notação, investimento, interesse pelo real cotidiano, pessoas, o que se passa na vida" (BARTHES, 1982, p. 219).

LE, 2010). Mesmo falando de luto, o diário, através do romanesco reforça a passagem entre a vida e a literatura, entre o romanesco e a passagem que se faz através da fragmentação, da descontinuidade - modo de notação, de enquadramento ou mesmo de picturalização do cotidiano, o romanesco torna-se a matéria de uma escritura curta, certa ideia da errância da vida cotidiana. Tal como o romance de Proust, o narrador-protagonista, nesse diário, estabelece uma busca poética da realidade perdida do passado, e uma busca dos meios artísticos para recriá-la colocando no papel suas memórias ou reminiscências.

Observando-se e envolvido em tédio (e fazendo o leitor perceber esse sentimento) - feito espectador de si mesmo, em pleno desinvestimento do mundo - Barthes vai preenchendo o diário com um cotidiano ínfimo, em meio à insônia, na volta de incursões noturnas que começam e acabam na posição melancólica. Barthes, como em muitos outros textos, perseguia o tempo todo a escritura, tanto na prática como na teoria, uma teoria que, parecendo pretender conceituar a escritura, era ela mesma um discurso escritural. Por isso em *Diário de Luto*, não acontece diferente disso, ele é uma espécie de *Fragments d'un discours amoureux* mais pessoal e delicado. Mostra, que, tal como a vida, a morte carrega o simbolismo da primeira vez e a sua carga semântica que ensombra todos os dias. É a primeira noite de luto, o primeiro domingo, o regresso à casa vazia, a primeira neve em Paris sem a presença da mãe. A dor, que inscrita nas fichas e nos significantes, será substituída pelo receio da repetição. Ao longo dos dias, a descoberta da banalidade no luto – "Ao tomar estas notas, confio-me à banalidade que existe em mim" (BARTHES, 2009, p.25) – traz-lhe um novo olhar sobre o apartamento onde vivia, as pessoas da rua, a ida à pastelaria, a repetição de rituais quotidianos sem a presença da mãe. O diário para Barthes não revigora na escrita a questão trágica do louco: Quem sou eu? (BARTHES, 1988, p. 371), mas apresenta a questão cômica do desvario: "Sou?". O diário traz em si um paradoxo: ao constituir-se numa forma obsoleta de escrita ("o limbo do Texto, a sua forma inconstituída, inevoluída e imatura") é também "um retalho autêntico desse Texto" (BARTHES, 1988, p. 371). Diante do diário, o próprio crítico afirma: "Ao escrever o meu *Diário*, estou, por estatuto, condenado à simulação. Dupla

simulação, até: porque, sendo toda emoção cópia da mesma emoção que se leu em algum lugar" (BARTHES, 1988, p. 370).

Jogar com o privado, permitindo a mirada *voyeurista*, não é o que mais surpreende em Barthes, autor de escritos íntimos - discurso que, progressivamente, ele foi se subjetivando, adotando o fragmento e a notação, a começar pelas notas de viagem do livro *L'Empire des Signes* [1970] e, de forma esparsa, em *Roland Barthes par Roland Barthes* [1975] e, ainda, com a presença da primeira pessoa do singular, plenamente em cena desde *Fragments d'un discours amoureux* [1977]. Esse diário se escreve, assim, em nome do morto, em direção à morte. Futura ou presente, anunciada ou encenada, ela paira sobre o texto. E com ela, o gozo do diarista, por isso, também, a escrita descontínua e lacunar, que encena o vazio: ali têm lugar a ruptura, a cisão e, sobretudo, o silencio. Linhas, fragmentos, fichas em torno de um vazio, palavras no lugar do indizível, lápide sobre as ruínas, epitáfio para a mãe.

Enfim, buscar a definição de autobiografia[7] como uma fórmula clara e total, conforme observa Lejeune seria um fracasso. Por isso, o teórico pontua que "a autobiografia se define a esse nível global: é um modo de leitura tanto como um tipo de escritura, é um efeito contratual que varia historicamente" (p. 60). Ressaltando pontos importantes dos estudos autobiográficos, Lejeune percebe que a tônica da questão é perceber a autobiografia como um gênero contratual, indo além das estruturas aparentes do texto, colocando em questão as posições do autor e do leitor.

Nesse diário, os fragmentos exibem-se como espetáculo das impressões dos acontecimentos, dos testemunhos literários e do luto, da observação minuciosa, da história e da vida pessoal, transcritas, inscritas, reescritas no diário, em um "espaço autobiográfico", de que fala Philipe Lejeune. A estética do fragmento, para Latuf Isaias Mucci, recria um "espaço literário", postulado por Maurice Blanchot (1907-2003), em que cintilam, significam, reverberam resíduos, tra-

[7] Autobiografia e diário são gêneros diferentes, mas possuem em comum o fato de trabalharem com uma forma específica de narrativa - a prosa - e remeterem a uma temporalidade inscrita no campo da memória (o passado), tendo como eixo norteador o relato da vida de um "eu". E, são, justamente, essas características que os fazem compartilhar da denominação "prosa memorialística".

ços, marcas discursivas. Dele, resulta um relativismo estético e histórico, que amalgama o criador e o leitor, no desenho da rede escritural, onde bailam os objetos percebidos, os signos lidos, relidos e interpretados, reinterpretados.

A escrita do gozo, nesse caso, constitui, nesse diário, uma escrita que se aproxima da morte, da perda, da destruição das certezas do sujeito, da ruína de seus alicerces: "Avec l'écrivain de jouissance (et son lecteur) commence Le texte intenable, le texte impossible"[8] [BARTHES, 1977, p. 37). Assim, pondo-se, com efeito, na posição daquele que faz e não mais na daquele que fala sobre um discurso, Barthes-escritor endossará sua produção, fundamentalmente, a partir das proposições do fragmento e do romanesco nesse diário ou em muitos outros ensaios críticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Rodrigo da C. Diário de Luto, de Roland Barthes ou a escrita do fragmento. Lumen et Virtus [Resenha]. *Revista de Cultura e Imagem*, v. 01, p. 01-03, 2010.

_____. À beira de espelhos. Roland Barthes fragmentário. *Revista Escrita* (PUCRJ. Online), v. 10, p. 01-13, 2009.

BABO, Maria Augusta & JANEIRA, Ana Luísa. Entre o fragmentário e o aforístico. In: *Leituras de Roland Barthes*. Lisboa: Dom Quixote. 1982, p. 237-245.

BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte.* Paris: Seuil, 1977.

BARTHES, Roland. *Diário de luto*. Lisboa: Edições 70, 2009.

____. *Essais critiques.* Paris: Seuil, 1964.

____. *O grão da voz*. Lisboa: Edições 70, 1982.

____. *Fragments d'um discours amoureux.* Paris: Seuil, 1977.

____. *Incidentes.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

[8] "Como o escritor de gozo (e seu leitor) começa o texto insustentável, o texto impossível". [BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*. 1977. Paris. Seuil. p.37].

____. *S/Z.* Lisboa: Edições 70, 1999.

____. *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris: Seuil, 1975.

____. *Aula.* São Paulo: Cultrix, 1987.

____. Deliberação. In: *O Rumor da Língua.* São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 359-372.

____. *Lóbvie et l'obtus. Essais critiques III*. Paris: Seuil, 1982.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco. 1987.

____. O diário íntimo e a narrativa. In: *O livro por vir*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HEATH, Stephen. *Vertige du Déplacement. Lecture de Barthes*. Paris: Fayard, 1974.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MARIELLE, Macé. Roland Barthes romanesque. *Actualité de Roland Barthes*. http://www.fabula.org/forum/barthes.php. 2000. Acesso em 20/08/2010.

MUCCI, Latuf Isaias. *Fragmento*. "Verbete", *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/edtl>. Acesso em: 20-08-2010).

PERRONE-MOISÉS, Leila. *Barthes*: o saber com sabor. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Ática, 1993.

ROGER, Philippe. *Roland Barthes, roman*. Paris: Bernard Grasset, 1986.

SIMÓN, Gabriela. *Las semiologias de Roland Barthes.* Córdoba: Alción, 2010.

SONTAG, Susan. *L'écriture même*: à propos de Barthes. Paris: Christian Bourgois, 1982.

_____. Relembrando Barthes. In: ___. *Sob o signo de Saturno*. Porto Alegre: L&PM, 1986.

DISCURSO JORNALÍSTICO E A NEGOCIAÇÃO DE UMA REALIDADE DE CRISE: A REPRESENTAÇÃO DE ESCÂNDALOS DE CORRUPÇÃO POLÍTICA

Guilherme Rocha Brent (UFMG)
guibrent@hotmail.com

1. Introdução

O presente estudo é resultado de uma pesquisa que toma como objeto de estudo e investigação o processo da representação de escândalos de corrupção política no âmbito da mídia jornalística impressa, com o foco voltado para como jornalistas constroem realidades de corrupção para aquilo e aqueles que representam em seu discurso. Nosso objetivo é, então, analisar o papel da linguagem no modo como escândalos políticos manifestam-se discursivamente na mídia jornalística em termos de sistemas de conhecimento e significado. Para isso, tomamos o sistema de transitividade (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004) como mecanismo de análise linguística.

Com base na análise do significado experiencial da linguagem, materializado por orações que expressam processos (materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais), podemos verificar em que medida as escolhas de transitividade contribuem para a construção de uma realidade de corrupção para o escândalo representado.

Para este artigo, nossa análise versa sobre o escândalo do mensalão, representado em duas reportagens da Revista Veja.

2. O sistema de transitividade

Halliday e Matthiessen (2004, p.29) observam que a linguagem constrói a experiência humana nomeando coisas, categorizando-as, construindo taxonomias para essas categorias, sempre usando nomes para isso. É nesse sentido, que “não há nenhuma faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado”. Esse processo representativo acontece porque a linguagem se organi-

za de modo a dar significado a nossas experiências. Essa função a que se presta a linguagem é definida como metafunção ideacional, e se divide em dois componentes: o experiencial e o lógico. Partindo dessa configuração funcional, toda oração é vista como uma forma de representar aspectos do mundo a partir do uso de sistemas gramaticais particulares.

O componente experiencial se materializa pelo Sistema de Transitividade. Este sistema aborda a forma como significados experienciais são representados na estrutura da oração através de um conjunto de tipos de processo, em que cada tipo fornece seu próprio modelo para representar um domínio particular da experiência.

Em termos de processos, Halliday e Matthiessen (2004) reconhecem três tipos principais, quais sejam:

(1) os processos materiais, ligados a processos de 'fazer' (ex.: quebrar, chutar, plantar, dentre outros). Esses processos representam ações físicas realizadas por um participante (o ator), podendo ser estendidas a outro participante (a meta). Pode ocorrer também dessas ações trazerem benefício para outros participantes (o recebedor e o cliente) ou ainda serem constituídas por um participante (o escopo);

(2) os processos mentais, ligados a processos de 'sentir' (ex.: perceber, gostar, acreditar, dentre outros). Esses processos representam não ações, mas sim percepções, desejos, pensamentos e sentimentos. O experienciador é o participante em cuja mente o processo mental ocorre e o Fenômeno é a construção mental gerada pelo experienciador;

(3) os processos relacionais, ligados a processos de 'ser/ter' (ex.: ser, ter, significar, dentre outros). Esses processos estabelecem uma relação de intensidade (quando uma qualidade é atribuída a uma entidade), circunstância (quando uma circunstância é atribuída a uma entidade) ou posse (quando existe uma relação de posse entre os participantes) entre duas entidades. Processos relacionais podem ocorrer de duas formas: como atributivos ou identificativos. No primeiro, o participante portador é aquele que carrega um atributo. Ao passo que no segundo, onde a função do processo é identificar uma entidade em termos de outra, o participante característica é a entidade definida e o valor é o termo definidor.

E três tipos intermediários, a saber:

> (4) os processos comportamentais, situados entre os processos material e mental, representando comportamentos psico e fisiológicos do indivíduo (ex.: irritar, chorar, respirar, dentre outros). Esses processos apresentam obrigatoriamente um participante consciente, o comportante, que sente e externaliza um processo;
>
> (5) os processos verbais, situados entre os processos reacional e mental, representando atos de dizer (ex.: dizer, anunciar, convocar, dentre outros). Esses processos estão relacionados a quatro tipos de participantes: o dizente (aquele que comunica algo, sendo, pois, sua presença obrigatória), o receptor (participante para quem o processo verbal é dirigido), o alvo (o participante atingido pelo processo verba) e a verbiagem (aquilo que é dito);
>
> (6) os processos existenciais, situados entre os processos material e relacional, representando a existência de algo ou alguém (ex.: existir, surgir, restar, dentre outros). Esses processos representam apenas um participante: o existente.

Além de processos e participantes, circunstâncias também fazem parte do sistema de transitividade. Realizadas por grupos adverbiais e sintagmas preposicionados, as circunstâncias referem-se a complementos informacionais que indicam a expansão do processo em uma condição particular (extensão, localização, modo causa, contingência, acompanhamento, papel, assunto e ângulo).

3. Jornalismo e análise crítica do discurso: algumas considerações para a leitura crítica do texto

O jornalismo se configura numa prática social e discursiva de produção de sentidos e não como mera atividade de reprodução de aspectos da realidade (um espelho da sociedade). A problematização dos conceitos de objetividade, parcialidade, produção de sentidos, linguagem e representação da realidade, foi apresentado e discutido em vários estudos na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (cf. VAN DIJK, 1988; FOWLER, 1991; FAIRCLOUGH, 1995; CALDAS-COULTHARD, 1997; RICHARDSON, 2007). Esses estudos têm mostrado, através de análises de cunho linguístico e social, que a prática discursiva do jornalismo é complexa, visto que abrange relações de várias ordens além de se constituir por discursos de outros campos sociais.

Nesse contexto, o jornalismo produz textos não apenas enquanto um mediador do espaço social, mas também como protagonista que, ao representar, age sobre esse espaço social, (re)produzindo, legitimando ou transformando significados para ele. Em face dessas suas características, o jornalismo preenche funções sociais essenciais para a modelagem de como devemos ver e interpretar a realidade que nos cerca.

Fairclough, em *Media Discourse*, (1995, p. 204) salienta que os textos jornalísticos não são uma simples e transparente representação do mundo, mas sim "o resultado de técnicas e práticas profissionais específicas, que poderiam e podem ser completamente diferentes, com resultados bastante diferentes". O autor entende que as práticas sociais e discursivas que sustentam esses textos estão baseadas em relações sociais de poder particulares. Isso implica que toda análise desses tipos de texto não devem ficar restritas a um logocentrismo linguístico, visto que seus significados não são construídos apenas nas complexidades do texto, mas também no contexto social mais amplo de sua formação. Isso porque todo discurso possui uma ancoragem sociocultural capaz de determinar sentidos e efeitos sociais em formas que não podem ser reduzidas às próprias características do texto (BLOMMAERT, 1999). É nesse sentido que se diz que o discurso jornalístico só se realiza num espaço de produção de sentidos, ou seja, na sociedade, pois seus textos só terão reflexo nos indivíduos que constituem essa sociedade. Conforme entende Richardson (2007), os textos jornalísticos são sempre socialmente situados e, por isso, analisá-los requer mais do que uma lista de conceitos linguístico-textuais.

4. O escândalo do mensalão representado nas reportagens "O PT assombra o Planalto" e "Nocaute"

A análise dos tipos de processo nas reportagens revela uma visibilidade representacional maior em seis participantes: o PT, o Deputado Roberto Jefferson, Lula, Delúbio Soares, o ministro José Dirceu e o mensalão. Essa representação mostra a inclusão e a atuação dessas seis entidades em diferentes papéis de transitividade. Vejamos alguns desses recortes.

(1) O PT [**ator**] assombra [**processo material**] o Planalto [**meta**].

Em (1), temos o título da primeira reportagem publicada por Veja após as denúncias de Roberto Jefferson sobre a existência do mensalão. Nesse recorte, o PT atua como Ator da ação de assombrar o Palácio do Planalto. Ao apresentar essa construção experiencial, o jornalista sinaliza ao leitor aspectos significativos para o modo como o texto deve ser apreendido. Levando em consideração que cada forma particular de expressão linguística realizada tem sua razão de ser empregada da forma como é, nota-se o modo como o jornalista escolhe, já no título da reportagem, representar a relação do PT com o evento em questão; ou seja, o PT é a entidade que age sobre o esquema, por isso a escolha de "assombrar". Observa-se, através da utilização dessas escolhas, que o jornalista atribui agentividade ao PT por suas ações ilícitas praticadas no Congresso.

(2) Com a saída de José Dirceu [**circunstância comitativa**], porém, Lula [**ator**] dá [**processo material**] um passo fundamental [**Escopo**] em direção a duas coisas essenciais [c**ircunstância de lugar**]: salvar [**processo** Material] seu governo [**meta**] e preservar [**processo material**] sua biografia [**meta**].

No recorte (2), segue-se uma sequência de três processos materiais que, de modo geral, resumem a representação do presidente Lula no domínio do mundo material. Diante das denúncias de Roberto Jefferson, Lula é representado como aquele responsável por organizar a turbulência causada pelo PT, visto que ela pode prejudicar sua reputação. Isso indica que as consequências das denúncias atingiram não somente o partido enquanto uma instituição política, mas também a figura central dele. No recorte (2), observamos, primeiramente, que essas denúncias custaram o cargo de José Dirceu, o então ministro-chefe da Casa Civil. A partir disso, os três processos materiais realizados por Lula revelam esse seu papel após a delação de Roberto Jefferson. Nota-se que o jornalista, através da utilização de processos materiais semelhantes, salvar e preservar, constrói uma realidade para as ações do presidente: sua reputação de líder de Estado deve ser zelada, daí porque o passo dado é fundamental.

De acordo com Thompson (2002, p. 49), o prejuízo da reputação é um risco a todo escândalo: "o escândalo é um fenômeno onde

as reputações individuais estão em risco". Por isso, muitos escândalos são caracterizados pelas "lutas por um nome". As escolhas lexicais "fundamental" e "essenciais" retratam justamente a importância desse esforço em defender a reputação de alguém que tem um nome e um cargo a zelar. Entretanto, conforme nos lembra Thompson (2002), a luta pela reputação não é uma questão somente de honra e orgulho pessoal. Acima de tudo, está em jogo o capital simbólico: um recurso que possibilita ao presidente intervir e influenciar no curso crise. Assim, essa seleção léxico-gramatical dos processos ativa uma realidade tanto para o presidente Lula, como para a representação do escândalo como um todo.

> (3) "Ele meteu o pé no breque" [**oração projetada**], disse [**processo** Verbal] Jefferson [**dizente**].

No recorte (3), o jornalista registra uma declaração de Jefferson fazendo referência a uma atitude tomada pelo presidente Lula após saber do mensalão. O conteúdo desse disso mostra que foi o presidente quem interrompeu o pagamento das mesadas. A escolha desse conteúdo tem, de certa forma, sua razão de ser. "Ele meteu o pé no breque" envolve um traço linguístico característico do vocabulário coloquial. Esse estilo conversacionalizado do dizer tem para Fairclough (1995) uma função importante: a naturalização da realidade que está sendo representada, pois torna a linguagem midiática mais acessível às pessoas, diminuindo as assimetrias, o que facilita a distribuição e consumo dessa informação. Na medida em que há sempre modos diferentes de se dizer a mesma coisa, essa escolha do dizer de Jefferson carrega uma significação ideológica, pois busca naturalizar o fato de que o presidente realmente interrompeu o mensalão, e para isso "Ele meteu o pé no breque" (para mais detalhamento sobre conversacionalização, ver Fowler, 1991, capítulo 4; Fairclough, 1995, capítulo 1).

> (4) Agora [**circunstância de tempo**], porém, a natureza ética da crise [**portador**] torna [**processo relacional atributivo**] as coisas ainda mais confusas e imprevisíveis [**atributo]**.

> (5) A crise [**portador**], no entanto, não está [**processo relacional atributivo**] apenas no PT [**atributo/circunstância**].

Os recortes acima trazem escolhas de processos relacionais atributivos com os verbos "tornar" e "ser". Em (4), o processo "tornar" significa que a natureza ética da crise transforma as coisas (leia-

se o desdobramento do escândalo) deixando-as ainda mais confusas e imprevisíveis. Em outras palavras, após a revelação de que havia praticamente unanimidade na bancada do PT sobre os casos de corrupção instaurados no governo, o jornalista evidencia ao leitor que a crise política, agora, provocará um estado de mudança na situação que já era confusa e imprevisível.

No recorte (5), o jornalista constrói uma relação entre os participantes a crise e o PT, fazendo uso outra vez de um jogo de informações não ditas. A escolha do advérbio "apenas" pressupõe que a crise também está presente em outro (s) partido (s), no governo ou em outra entidade. Esse não dito mostra-se como estratégia de tornar certas informações inquestionáveis, naturalizando, assim, o sentido de crise política. O que se percebe ao longo das duas reportagens é que essa relação entre a crise e o PT é, de fato, construída na configuração sintática e semântica de todos os domínios experienciais. Por isso, acreditamos que a organização das estruturas oracionais é um fator crucial para a manipulação de representações sociais, assim como para o controle do modo como os leitores perceberão e, especialmente, avaliarão a realidade representada.

Construções discursivas como essas, feitas para a representação da realidade do escândalo, acabam por revelar uma representação sistematicamente organizada da realidade de corrupção que o mensalão deu ao governo. Isso vai de encontro ao conceito de ideologia em Hodge e Kress (1993, p.15): uma apresentação sistematicamente organizada da realidade.

> (6) Alvejado pela acusação de comprar deputados com mesada de 30.000 reais [**circunstância de razão**], o PT [**experienciador**] vê [**processo mental perceptivo**] desmoronar seu discurso ético [**fenômeno**] (...)
>
> (7) O que o PT [**experienciador**] não entendeu [**processo mental cognitivo**] é que será impossível e inútil tentar espantar a crise atual com palavreado vazio, como se a plateia fosse formada por uma massa de imbecis [**oração projetada**].

No recorte (6), o processo "ver" constrói a percepção de um fenômeno experienciado pelo PT. Essa experiência de mundo retrata uma das principais consequências dos escândalos políticos: o comprometimento da credibilidade e da confiabilidade. Assim, a escolha do participante Fenômeno responde, num primeiro momento, à ne-

cessidade de representar uma experiência que possa refletir a realidade de mundo sentida pelo PT. Essa escolha pode, também, estar informando ao leitor o que realmente importa saber sobre a notícia divulgada. Por estar inserida no *lead* da reportagem "O PT assombra o Planalto", a experiência esclarece, em ordem de importância, que o PT é alvo de denúncias de suborno e que, em consequência disso, seu discurso ético (ou sua política de confiança) está se desmoronando. Essas informações são, de fato, detalhadas ao longo da reportagem.

A escolha do processo "entender" em (7) se faz de modo a situar outra experiência de mundo na consciência do partido. Uma característica constitutiva dos processos mentais é a projeção de uma ideia enquanto "uma unidade singular de significado" (MARTIN e ROSE, 2003, p. 75). Observa-se, neste recorte, que a ideia projetada é uma experiência relacional em que para uma ação material do PT é conferida os atributos "impossível" e "inútil". A seleção do verbo "entender" na forma negativa para essa experiência relacional indica, de certa forma, uma desaprovação daquilo praticado pelo PT. Introduzir essa ideia como um conteúdo de consciência em que o PT é codificado como experienciador mostra-se como uma tentativa de representar que embora o partido seja um ser pensante, não entende, não racionaliza as ações tomadas para amenizar os custos da crise política.

> (8) O presidente Lula [**experienciador**] queria [**processo mental** Desiderativo] uma resposta mais firme [**fenômeno**] e irritou-se com a decisão do PT de manter Delúbio Soares no cargo de tesoureiro.

> (9) Lula [**experienciador**] está decidido [**processo mental desiderativo**] a recolocar seu governo nos trilhos, ainda que seja preciso voltar a cortar na própria carne [**oração projetada**]. Quer [**processo mental desiderativo**] recuperar sua autoridade [**oração projetada**].

Esses recortes mostram como os jornalistas representam as experiências de mundo da consciência do presidente com base na expressão de dois tipos específicos de processo mental: o desiderativo e o cognitivo. Esses dois tipos de processo trazem desejos e ideias à consciência do experienciador. Nos recortes acima, os desejos e as ideias apreciadas pelo presidente Lula dizem respeito aos efeitos causados pelo escândalo.

Em (8), “queria” indica a representação do desejo de uma ação mais eficaz por parte do PT, quando decidiu desmentir as acusações de Jefferson e manter o tesoureiro Delúbio Soares no cargo. Em (9), há dois processos desiderativos que trazem à mente do presidente a vontade de recuperar a reputação sua e a de seu governo.

(10) Lula [**comportante**] chorou [**processo comportamental**].

(11) O presidente Lula [**comportante**] parece ter sucumbido à perplexidade [**processo comportamental**] desde que VEJA trouxe a primeira reportagem mostrando a corrupção nos Correios e, depois, no IRB [**circunstância de tempo**].

(12) Embora ciente de que não tinha alternativa senão se livrar de José Dirceu [**circunstância de concessão**], Lula [**comportante**] manifestou [**processo comportamental**] certa perplexidade [**behaviour**] na semana passada [**circunstância de lugar**].

As escolhas de transitividade acima sinalizam, acima de tudo, que a reputação do presidente foi diretamente atingida pelas denúncias de Roberto Jefferson. Conforme nos mostra Thompson (2002), a importância do escândalo está no fato de ele afetar as fontes concretas de poder. E o que os recortes comportamentais acima expressam é exatamente isso. O escândalo alcançou grandes proporções, primeiro, porque envolveu o PT, partido do atual presidente da república, e, segundo, porque logo se descobriu que o presidente havido sido alertado sobre o pagamento das mesadas e nada fez, ou seja, ele foi conivente com crime cometido. “Chorar”, “parece ter sucumbido à perplexidade”, “manifestou certa perplexidade” expressam um comportamento de abatimento. Isso implica dizer que Lula só se comportou dessa forma porque o escândalo alcançou proporções significativas capazes de prejudicar sua política de confiança.

Essa organização da experiência nessas escolhas léxico-gramaticais de transitividade e vocabulário oferece ao leitor um meio de se interpretar a realidade de mundo comportamental do presidente Lula. Em vista disso, os jornalistas constroem um participante Lula consciente de seus comportamentos, que sabe da situação de crise política vigente, e que por isso reage de forma negativa a ela. Ademais, esses recortes revelam, no nível macro, que a política de confiança do presidente foi consideravelmente abalada pelo escândalo, visto que reputação e confiança são os principais valores em jogo nos escândalos midiáticos.

(13) Na bancada do PT [**circunstância de lugar**], na semana passada [**circunstância de tempo**], havia [**processo existencial**] praticamente unanimidade [**existente**] sobre os casos de corrupção nos Correios e no IRB e também sobre o pagamento de mesadas [**circunstância de assunto**].

(14) Já apareceram [**Processo Existencial**] indícios de que o mensalão também circulava dentro do honrado PTB [**Existente**].

Os processos existenciais escolhidos se prestam a construir não somente a existência do mensalão, mas também da crise política gerada pelo escândalo. O recorte (13) revela que quase todos na bancada do PT sabiam da existência do esquema das mesadas, enquanto que em (14) o jornalista declara que havia indícios de que o PTB também recebia as mesadas.

5. Considerações

À luz das análises acima, podemos afirmar o discurso de Veja como palco de intervenção política, onde representações são construídas de modo a legitimar uma realidade para o evento e para aqueles atores sociais nele envolvidos. As escolhas no Sistema de Transitividade e a forma de representação de participantes revelam um discurso que age diretamente sobre a construção ou renovação daquilo que Fairclough (1989) define como recursos dos membros. As escolhas de processos em seus diferentes tipos, associadas a participantes específicos, e isso sob elementos circunstanciais, indicam uma representação da experiência calcada em relações de poder. Ao dar visibilidade a determinados participantes e a suas atividades, o discurso de Veja constrói e controla sentidos para exercer seu poder 'oculto', isto é, ele constrói uma realidade através do controle do texto – quem incluir/excluir, como incluir/excluir, quais realidades construir para aqueles incluídos, por exemplo. E ao fazer isso regula o que saber e o que dizer sobre o evento.

Se notarmos como os participantes centrais (PT, Lula, Roberto Jefferson, Delúbio Soares, José Dirceu e mensalão) são realizados no texto, perceberemos como esse controle funciona. É nesse sentido que a proposta da ACD, de tornar explícitas relações que podem estar ocultadas, mostra-se como uma ferramenta analítica importante ao considerar os efeitos resultantes dessa articulação linguística e

discursiva enquanto processos de luta hegemônica pelo significado (Cf. FAIRCLOUGH, 2001).

Isso porque, percebe-se que a materialização de uma realidade de corrupção é manifesta nas relações de sentido construídas pelo jornalista (processos, participantes e circunstâncias). Esse mundo representado na linguagem se faz exteriorizar, pela ordem de discurso da mídia, a partir do momento em que o jornalista tece toda uma gama de sentidos relacionados uns aos outros, quando define um modo particular de representar e quando inscreve essa representação no mundo. E ao fazer isso necessariamente deixa marcas na representação construída, visto que ocupa uma posição particular no mundo. Portanto, é dessa relação jornalista/mundo que os sentidos construídos na reportagem tornam-se realidades prontas para serem consumidas pelos leitores.

Nessa perspectiva, a organização da realidade do escândalo nesses domínios experienciais mostra como a representação não é uma interpretação objetiva de fatos sociais, mas sim um processo de construção de significados para a realidade e para os atores sociais nela inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOMMAERT, JAN. The Debate is Open. In: BLOMMAERT, JAN. (Ed.). *Language ideological debates*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999, p. 1-38.

CALDAS-COULTHARD, C. R. *News as social practice*: a study in critical discourse analysis. Florianópolis: Pós-graduação em inglês, UFSC, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, NORMAN. *Media Discourse*. London: Arnold, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. (Org.). Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FOWLER, ROGER. *Language in the News:* Discourse and Ideology in the Press. London: Routledge, 1991.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HODGE, R., KRESS, G. *Language as Ideology*. 2nd ed. London: Routledge, 1993.

MARTIN, J.; ROSE, D. *Working with Discourse*: meaning beyond the clause. London and New York: Continuum, 2003.

RICHARDSON, J. E. *Analysing Newspapers:* an approach from critical discourse analysis. Houndmills: Palgrave, 2007.

THOMPSON, J. B. *O escândalo político*: poder e visibilidade na era da mídia. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN DIJK. *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 1988.

DISCURSOS EM TORNO DO BLOG PETROBRAS – FATOS E DADOS

Luiz Antônio Cavalcanti Monteiro
luizantoniocavalcanti@gmail.com

1. Relembrando o fato

No início de junho de 2009, o jornal *O Globo* começou a publicar uma série de reportagens que indicavam possíveis irregularidades administrativas na Petrobras, como a de que haveria manobras contábeis para pagar menos impostos. A polêmica levou o Congresso Nacional a criar uma CPI para investigar as práticas da maior empresa da América Latina.

O blog foi uma saída encontrada pela empresa para publicar sua versão dos fatos, alegando que as respostas que dá aos questionamentos dos jornalistas são distorcidas pela imprensa. Os jornais não gostaram: *O Globo* e *Folha de S. Paulo*, por exemplo, atacaram a ideia sob o argumento de que o blog fere a liberdade de expressão. Esse raciocínio foi rebatido com a tese de que não existe monopólio dessa liberdade, portanto a imprensa não pode declarar-se a única fiel depositária dela.

No espectro mais acadêmico – especificamente dentro da Comunicação Corporativa –, a iniciativa da Petrobras foi saudada pelo professor da USP, Laurindo Leal Filho, como um marco na democratização da comunicação. Em artigo à agência Carta Maior, em 11 de junho de 2009, ele acrescentou que, com o blog, a relação entre fonte e imprensa muda de patamar, e a margem de possíveis manipulações fica menor.

No meio da polêmica, insere-se um personagem às vezes esquecido, mas fundamental na trama: o leitor, este cidadão que tem acesso a informação e uma razoável consciência do que acontece em

volta. Como ele se posiciona? Quais discursos evoca ao defender este ou aquele lado da história?

2. Metodologia

Por que tentar identificar os discursos em blogs, e não em artigos, reportagens e cartas dos leitores? Porque os comentários na internet exibem discursos frescos, recém-saídos dos teclados e do inconsciente do sujeito-autor. Em comparação com as demais mídias, são discursos em estado (quase) puro, pois não são alterados; chegam com toda a carga discursiva da origem.

Há ainda um benefício derivado da limitação de caracteres desses comentários, o que força o autor a ser mais objetivo e claro, permitindo que os discursos se evidenciem com seus lapsos e características mais autênticas. As cartas dos leitores, por exemplo, geralmente passam por edições para evitar ofensas ou adequar o texto ao tamanho disponível, prejudicando qualquer trabalho de AD.

Os marcadores usados para identificar os discursos serão as palavras e expressões porque, como os comentários geralmente são escritos displicentemente, sem observância a normas gramaticais, o texto fica mais impregnado da autenticidade ora encontrada na “linguagem de internet".

Dessa forma, vemos nessas textualidades, um manancial semântico mais rico. Os termos lexicais serão destacados com sublinhado. Os textos foram copiados para este documento da forma como estavam exibidos no blog, com todos os erros originais, e não sofreram correções.

3. Fundamentação teórica

Para analisar os comentários do blog, vamos utilizar os princípios da AD francesa, que dá ênfase aos sentidos produzidos pelo texto e pela fala a partir de um processo sócio-histórico, em que o sujeito-autor está forte e inexoravelmente inserido. Trata-se de um modelo adequado para a análise desses comentários de blogs, pois, como será demonstrado, encontraremos exemplos concretos de embates verbais cujas formações discursivas remetem à luta de classes, um dos elementos da vertente marxista que, junto com a linguística e a psicanálise, forma o tripé da AD.

Nascida na década de 60, a AD francesa adentra em questões históricas, filosóficas, sociais e psicanalíticas para estudar o discurso. Dedica-se a analisar a construção de sentidos a partir da língua, ao passo que a linha anglo-saxã detém-se nos elementos intralinguísticos que constituem o texto, privilegiando-se as relações sintáticas e semânticas e as funcionalidades de coesão e coerência (ERNST, 1999, p. 9).

A ADF mira os marcadores linguísticos para mostrar como a ideologia e os discursos se manifestam pela linguagem. Temos um bom exemplo na citação que Fernanda Mussalin faz de Louis Althusser (2002; p. 104): “A linguagem é o lugar onde a ideologia se materializa”. Isso ficará evidente neste trabalho, guiando-se por estudos e artigos de Aracy Ernst, Fernanda Mussalin, Patrick Charaudeau, Cristina Teixeira Vieira de Melo e Maria Claudia Maia.

4. Análise dos textos

Texto 1

> Quem parece que está com medo é a chamada "grande mídia".
>
> E outra, a Petrobrás é um *patrimônio do Brasil*, e deveríamos todos *serem* seus defensores.

O discurso nacionalista predomina nesse comentário com a afirmação de que devemos “defender um patrimônio do Brasil”. O aposto (Petrobrás, patrimônio do Brasil) parece colocar a empresa acima da sociedade e lembra slogans como “Brasil, ame-o ou deixe-o”, de um tempo em que não havia espaço para críticas e contestações, um tempo de exceção, que gastou 21 anos da história brasileira.

O lapso na flexão do infinitivo (serem, e não “ser”) reforça essa noção de engajamento de todos em torno de algo que nos pertence, fora do alcance de questões legais que impõem transparência administrativa e, diante do nacionalismo impregnado no texto, parecem menores.

Texto 2

Vamos iniciar a campanha "O Pré-sal é nosso!”

Eis outro discurso nacionalista, agora com uma curiosidade histórica: nos leva de volta às décadas de 40 e 50 – um salto no tempo para mais de 60 anos atrás –, quando a campanha "O petróleo é nosso" mobilizou uma grande parcela da sociedade brasileira, como estudantes, militares e trabalhadores, em um debate nacional sobre o modelo de exploração, processamento e comercialização que o país deveria adotar para o petróleo recém-descoberto.

Entre meados do governo de Eurico Gaspar Dutra e o segundo mandato de Getúlio Vargas – décadas de 40 e 50 do século passado –, o país se dividiu entre esses nacionalistas ferrenhos e aqueles que defendiam que as atividades da indústria petrolífera deveriam ser entregues à iniciativa privada, que, à época, era representada apenas por grandes grupos estrangeiros, como Exxon Mobil, Shell e Texaco.

A campanha "O petróleo é nosso” também mobilizou figuras ilustres, como o escritor Monteiro Lobato, e Astrogildo Pereira, um dos fundadores do Partido Comunista do Brasil. A imprensa, claro, também entrou na discussão, espelhando a divisão da sociedade na época. Os jornais que faziam oposição a Getúlio Vargas, como o ca-

rioca Tribuna da Imprensa, de Carlos Lacerda (e lembremos que Lacerda era um dos opositores mais ferrenhos de Vargas, que, quando presidente no segundo mandato, assinou a lei de criação da Petrobras), defendiam a exploração do petróleo pelas multinacionais. Isso reforça a afirmação de que os fatos históricos sempre se repetem e que os discursos se reafirmam nesse vaivém da história.

No momento em que o blog da Petrobras foi criado, havia no Brasil uma agitada discussão sobre qual modelo adotar na exploração dos recursos do Pré-sal, um imenso mar subterrâneo de óleo e gás, encontrado em águas ultraprofundas e cuja exploração pode tornar o Brasil uma potência em combustíveis fósseis comparado aos países do Oriente Médio (o governo brasileiro conseguiu aprovar no congresso o modelo de partilha para o pré-sal, diferente do modelo de concessão, em vigor para os outros campos petrolíferos). Mais uma vez, os discursos de poder político e econômico envolvem esse ouro negro que vem movendo o mundo – para o bem e para o mal – há mais de um século.

Texto 3

> *Eu pago os maiores impostos* sobre combustíveis, e vc quer que nós brasileiros defedemos a PETROBRÁS? Vc é um nacionalista burro, quanto mais apanha mais burro fica.

Agora um discurso claramente antinacionalista e que resvala para uma característica neoliberal indisfarçável: a do "eu pago impostos, logo...", ou "eu pago impostos e exijo...", ou ainda "eu sustento isso com os meus impostos...". Um discurso conservador que opõe o cidadão ao Estado, procurando grudar nesse Estado um emblema de “sorvedor de recursos”, e, portanto, devendo estar submisso às vontades individuais em detrimento de uma coletividade para a qual o Estado, em tese, deveria voltar seus esforços.

Nesse texto temos ainda um lapso pra lá de curioso: um erro ortográfico que altera o verbo “defendermos” em seu infinitivo pessoal flexionado na terceira pessoa do plural pelo termo “defedemos”,

que lembra o verbo “feder”. Analisando a dicotomia língua-escrita a partir do inconsciente, (pensa-se em algo, escreve-se outra coisa [ERNST; 1991; p. 9]), observamos que o sujeito parece se refugiar nesse lapso (Maia; 2004; p. 35) quando inconscientemente reforça a recusa em defender a Petrobras e ainda aponta para o uso de “feder” como alusão aos problemas administrativos da empresa.

Notemos que é muito comum, no vocabulário coloquial, o uso do verbo “feder” para apontar dúvidas sobre algo aparentemente irregular: “Isso vai feder!” ou “Essa coisa fede!” são expressões recorrentes. Estendendo ainda mais as possibilidades de discurso desse lapso, vêm à mente os problemas ambientais em que, com certa frequência, as empresas petrolíferas se envolvem.

Basta lembrar o acidente com a plataforma *Deepwater Horizon*, da British Petroleum, em abril deste ano no Golfo do México, com o vazamento de 5 milhões de barris de óleo cru e o derramamento de mais de um milhão de litros de óleo pela Petrobras, em 2000, na Baía de Guanabara. Vendo imagens desses desastres, sem dúvida a palavra "feder" estaria entre os termos certos para classificá-los.

Texto 4

> Respondendo à *nobre jornalista, tão preocupada com a transparência*: o que está em jogo aqui não é o BLOG DA PETROBRAS, é a *liberdade de expressão*, a livre manifestação e circulação de ideias da WEB. Vocês acham que é um bando de gente preocupada com a Petrobras? Até pode ser, mas a questão é muito mais complexa: estou aqui, me manifestando, porque *NÃO ADMITO A VOLTA DA CENSURA que vocês estão tentando impor na WEB.*

O autor do texto inicia o comentário chamando a jornalista (Adriana Vasconcelos, responsável pelo blog) de “nobre” e “preocupada com a transparência”, o que, posteriormente, se verifica ser uma ironia, pois logo em seguida o leitor brada “não admitir a volta da censura que a jornalista e o jornal em que ela trabalha estariam tentando impor à web”. Aqui é interessante ressaltar que a jornalista

criticou a Petrobras pelo lançamento do blog Fatos e Dados, e agora o leitor, numa reação mais veemente, se coloca frontalmente contra a imprensa que, segundo ele, estaria numa posição de censora.

Outro marcador que vale registrar é “liberdade de expressão”. O leitor aponta que esse é o verdadeiro motivo do embate Petrobras – imprensa, e define os dois lados do jogo: a empresa está do lado da liberdade, e os grandes jornais (*O Globo*, jornal de Adriana, é um deles), contra. Vale ainda ressaltar a passagem em que o leitor aponta que a imprensa estaria contra a liberdade de expressão *da web* (o grifo é meu), a rede mundial de computadores, que tem o carimbo de ser um lugar do éter digital totalmente livre, longe dos paradigmas repressores do mundo não digital.

Texto 5

> Lendo os comentários, fica a certeza de que *autoritarismo* de Direita é ruim. Bom, somente, é o de Esquerda. O Quarto poder outorgado à imprensa é porque ela, verdadeiramente, assume a representação da voz e anseios das *Liberdades do povo* de uma nação. O caminhar político nos indica dias de *terror. A Liberdade treme.*

Sem dúvida um dos comentários mais carregados do discurso que – podemos claramente observar – vem dominando este trecho do trabalho: o discurso histórico do embate entre censura e liberdade, entre povo e mídia, entre sociedade e governo. Já podemos ver que os leitores do blog estão imersos no mesmo discurso da época do regime militar no Brasil, quando as liberdades individuais, especialmente a de expressão, foram cerceadas.

Termos como “autoritarismo”, “liberdade do povo”, “terror” e “a liberdade treme” nos levam diretamente aos chamados "anos de chumbo” do regime militar, aqueles a partir do AI-5 (assinado em dezembro de 1968) em que houve, segundo os historiadores, o maior nível de repressão à liberdade nos 21 anos de regime militar.

Foram tempos de autoritarismo, de supressão das liberdades e de terror, pois, com o aumento da repressão, aumentaram os casos de violência tanto dos militares quanto dos que se opunham ao regime, chegando mesmo a haver episódios dignos de terrorismo, como sequestros e prisões sem mandado judicial. Em análise do discurso, é desafiador e preocupante notar como essas declarações voltaram à tona em um debate sobre um mero blog corporativo.

Texto 6

> Parabéns, Adriana! *Vamos enfiar o pé na porta deles* e mostrar mais uma vez que o populismo já visto outras vezes neste país não é mais aceito. A Petrobras *está se borrando* de ter suas contas expostas. Os trambiques serão estampados nos jornais e seus favorecidos também.

A repressão do regime militar brasileiro, que prendia qualquer um sem precisar de motivos, tinha um *modus operandi* muito próprio das máquinas repressoras que usam de violência: entrava em residências sem tocar a campainha nem pedir licença, metendo o pé na porta, justamente como sugere o autor do comentário, revelando um discurso ultraconservador e repressor, com o que essas duas características têm de pior, que é a falta de respeito aos direitos individuais e o uso da força para impor medo.

Outro método de imposição do terror que os regimes repressores utilizam é a tortura, uma prática tão execrável quanto humilhante, levando a vítima a um estado de horror que a faz até perder o controle fisiológico, conforme descreveu quem passou por essa experiência e sobreviveu para contar (*in* Tortura Nunca Mais – Relato de Frei Tito). Há torturados que realmente chegam a perder o controle das funções fisiológicas. Portanto, essa expressão "está se borrando" não aparece aleatoriamente em um texto que já mostrou discursos repressores, como "botar o pé na porta".

Texto 7

> Não vi argumentos sólidos, até agora, que me convençam da falta de ética por parte da Petrobras no que tange às informações disponibilizadas em seu blog Fatos e Dados. O que se vê, de fato, é a fúria da imprensa por não ter conseguido *monopolizar tais informações* e, desta *forma*, apresentá-las de forma tendenciosa, *manipulando informações*, como é de praxe. Não me venham com essa de "liberdade de imprensa"! O que vocês querem é a *Ditadura da Imprensa*! Viva o blog!

Manipular e monopolizar informações são atitudes típicas de um regime ditatorial ou de determinada organização que tenha práticas pouco democráticas. Ao escrever esse comentário, o leitor mostra um discurso de descrença na instituição da imprensa no Brasil, pois acredita que ela é capaz de manipular e monopolizar um bem público, que é o acesso à informação clara e factual.

Segundo ele, a imprensa deseja instalar e comandar uma ditadura no Brasil, e o blog da Petrobras viria para se contrapor a esse plano mirabolante. Esse comentário revela como os discursos se valem sempre de acusações mútuas de autoritarismo, de desrespeito a princípios democráticos: o déspota é sempre o outro; eu luto pela liberdade e pelo Brasil. Salta aos olhos a intensidade com que as atitudes hoje no Brasil soam intolerantes e arrogantes, mesmo que a intenção seja a melhor possível.

5. Conclusão

Com sete extratos de textos, foi possível ter uma rica amostragem dos discursos que atravessam algumas argumentações no Brasil. O que seria uma discussão sobre a iniciativa de uma empresa lançar um blog para divulgar suas opiniões transforma-se em um agrupamento de declarações onde se encontram discursos nacionalistas, slogans históricos, e expressões que remetem a épocas antidemocráticas e violentas, quando o confronto Estado X Sociedade era ainda mais exacerbado.

O que salta aos olhos – e preocupa – é como ainda vêm à tona discursos evocando momentos que se supunham superados na sociedade brasileira. Talvez fruto da democracia ainda jovem ou ainda consequência da constatação inequívoca de que os discursos se repetem na história, ou que a própria história sempre se repete.

De qualquer forma, assusta quando alguém retoma procedimentos dos piores momentos do regime militar ("botar o pé na porta") para argumentar contra seja lá o que for. Também assustador é fazer referência subliminares a práticas de tortura ("se borrando de medo").

Outro ponto a notar nos discursos é a desconfiança com que instituições importantes como a imprensa e o próprio governo federal (representado na discussão pelas atitudes da Petrobras) são tratadas, chegando-se a sugerir que estamos numa ditadura e que o outro lado está contra a liberdade de opinião.

Os discursos marcam uma polarização política que parece sempre apontar para disputas de poder (em alguns casos, disputas eleitorais), e isso inclui alçar uma empresa a posições de legítima representante da nacionalidade, acima de possíveis erros. Defender essa instituição significa defender a própria nação.

Mas é nesses momentos que podemos reconhecer aquilo de que falou Pêcheux quando apontou que a memória histórico-social se sobrepõe à memória individual do sujeito (*apud* CAZARIN; 2005). Afinal, para defender suas posições, bastou que cada lado da contenda linguística sacasse da gaveta do tempo frases de efeito e slogans ideológicos indeléveis na história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARTA MAIOR (Agência). Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=4370

Relato do tortura de Frei Tito. Disponível em: http://www.torturanuncamais-sp.org/site/index.php/historia-e-memoria/270-relato-da-tortura-de-frei-tito

CAZARIN, Ercília Ana. *A leitura*: uma prática discursiva. Unijuí; 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; Uma teoria dos sujeitos da linguagem. *Langages et Societé*, nº 28; 1984.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da Internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitai*s. Rio de Janeiro: Lucerna; 2004, p. 135-143.

MAIA, Maria Claudia G.; O lapso de escrita como refúgio do sujeito. In: MARIANI, Bethatia (Org.). *A escrita e os escritos*. São Paulo: Claraluz; 2004.

MUSSALIM, Fernanda; Bentes, A.C.. Análise do discurso. In: ___. Introdução à linguística: domínios e fronteiras. Cortez; 2002.

PEREIRA, Aracy Ernst. Uma introdução à Análise do Discurso. Letras de Hoje 1991.

DISCUSSÃO É GUERRA: USOS DO CONECTOR "MAS"

Naira de Almeida Velozo
nairavelozo@hotmail.com

A mediação é uma forma alternativa de resolução de conflitos, praticada, com sucesso, em muitos países como Argentina, Israel, França, Canadá, EUA e Espanha. No Brasil, os processos de mediação foram possibilitados pela Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990.

Levanta-se a hipótese de que os usos do conector "mas" selecionados neste artigo, os quais foram retirados de uma sessão de mediação endoprocessual, são estruturados pela metáfora DISCUSSÃO É GUERRA. Em vista disso, objetiva-se analisar, a partir da perspectiva sociocognitivista, como esses usos são estruturados por tal metáfora.

A análise dos exemplos selecionados fundamenta-se na teoria da metáfora conceptual, sobretudo no conceito de metáfora estrutural; na noção de modelos cognitivos idealizados (MCIs); e no princípio de projeção entre domínios conceptuais.

1. Metáfora: a perspectiva sociocognitivista

De acordo com Lakoff e Johnson, a metáfora não é apenas um recurso da imaginação poética ou um ornamento retórico, mas "está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação" (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 45).

Esses autores afirmam que os processos do pensamento são, em grande parte, metafóricos, logo, existem metáforas no sistema conceptual humano, as quais tornam possíveis as metáforas como expressões linguísticas. Dessa forma, metáfora, na visão de Lakoff e Johnson, é entendida como *conceito metafórico*.

Neste trabalho, escolheu-se refletir acerca da metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA. Vê-se que essa metáfora está presente na linguagem cotidiana, como em expressões do tipo: "Ele *atacou todos os pontos fracos* da minha argumentação", "Jamais *ga-*

nhei uma discussão com ele" e "*Destruí* sua argumentação" (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 46).

A partir desses exemplos, observa-se que a linguagem usada para falar acerca de *discussão* é sistemática, como demonstram as seguintes pistas linguísticas: *atacar uma posição*, *ganhar* e *destruir*. Tendo em vista esse aspecto sistemático, usos do conector "mas" foram selecionados, neste artigo, como evidências linguísticas para se defender que a metáfora não está presente unicamente nas palavras escolhidas, mas no próprio conceito de *discussão*.

Sabe-se que as metáforas dividem-se em três tipos: estruturais, orientacionais e ontológicas. Para os fins deste artigo, comenta-se apenas acerca das metáforas estruturais, já que DISCUSSÃO É GUERRA se insere nesse tipo de metáfora.

2. As metáforas estruturais

As metáforas estruturais permitem que se use "um conceito detalhadamente estruturado e delineado de maneira clara para estruturar outro conceito" (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 134). Dessa forma, DISCUSSÃO É GUERRA trata-se de uma metáfora estrutural, pois permite que se conceptualize uma discussão racional em termos de um confronto físico. Assim, mesmo em uma discussão sem confronto físico, ataca-se, defende-se e se contra-ataca, utilizando os meios verbais disponíveis, ou seja, intimidando, ameaçando, apelando à autoridade, insultando, subestimando, desafiando a autoridade, evitando assuntos, negociando, elogiando, e tentando oferecer "razões racionais". Frequentemente, todas essas táticas podem ser apresentadas como razões racionais para se defender um ponto de vista ou para se conseguir o que deseja. A seguir, destacam-se alguns exemplos de uso dessas táticas:

> ...porque eu sou maior do que você (intimidando); ...porque se você não..., eu vou... (ameaçando); ...porque eu sou o patrão (apelando à autoridade); ...porque você é tolo (insultando); ...porque você geralmente faz isso errado (depreciando); ...porque eu tenho tanto direito quanto você (desafiando a autoridade); ...porque eu te amo (evitando determinado assunto); ...porque se você quiser..., eu farei... (negociando); ...porque você é muito melhor nisso (elogiando). (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p.135)

Os mundos acadêmico, legal, diplomático, eclesiástico e jornalístico enxergam tais táticas como proibidas, já que pretendem apresentar uma forma ideal de discussão racional. Nesses mundos, o estabelecimento de premissas, a citação de evidências que as sustentem e a geração de conclusões lógicas são as únicas táticas permitidas. Observa-se, contudo, que mesmo as discussões racionais, em sua forma ideal, desenvolvem-se em termos de *guerra*, visto que há uma posição a ser defendida, há um oponente cuja posição se tenta destruir, e se pode vencer ou perder a discussão.

É interessante notar que, embora não se tenha experienciado uma luta ou uma guerra, concebe-se discussão e discute-se de acordo com a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, quando tal metáfora faz parte do sistema conceptual da cultura em que se vive.

Na próxima seção, comenta-se acerca do princípio de projeção, o qual possibilita a existência das metáforas estruturais.

3. Projeções entre domínios conceptuais

De acordo com a perspectiva cognitivista, não há necessidade de se diferenciar conhecimento linguístico de conhecimento não linguístico. Dessa forma, para se compreender uma estrutura linguística, deve-se levar em consideração os processos de pensamento subjacentes à utilização de tal estrutura e a adequação desse uso aos contextos reais nos quais essas estruturas são construídas. Vê-se, pois, que há uma relação sistemática entre linguagem, pensamento e experiência.

Considerando a forma linguística como uma pista para se compreender as complexas tarefas cognitivas associadas à linguagem, entende-se que o sentido não é uma propriedade intrínseca da linguagem, mas resulta de uma atividade conjunta, associada a processos de projeção e de transferência entre domínios conceptuais.

Como esclarece Martelotta, os *domínios conceptuais* ou conjuntos de conhecimentos estruturados "são espaços de referenciação ativados quer por formas linguísticas, quer pragmaticamente, ajudando a construir, assim, os significados" (MARTELOTTA, 2008, p. 184). Tais domínios são de duas naturezas: domínios estáveis e do-

mínios locais. Neste artigo, considera-se apenas os domínios estáveis.

Na definição de Martelotta (2008), os domínios estáveis são:

> Conjuntos de conhecimentos armazenados na memória pessoal ou social, que se constituíram historicamente como uma herança da espécie humana, ou seja, é um conjunto de informações que o homem aprendeu a partilhar. (MARTELOTTA, p. 185)

Esses domínios subdividem-se em três tipos: *modelos cognitivos idealizados*, *molduras comunicativas* e *esquemas imagéticos*. Dentre tais domínios, apenas o primeiro será abordado.

Os *modelos cognitivos idealizados* (MCIs) são estruturas por meio das quais se organiza o conhecimento. Para compreender melhor esse conceito, observa-se o termo "domingo". Tal termo é normalmente compreendido em relação a um determinado domínio semântico ou MCI: a semana de sete dias.

Enfatiza-se que a construção do sentido implica o estabelecimento de conexões entre domínios cognitivos. Essas conexões ocorrem por meio de um processo chamado projeção. *Projeções de domínios conceptuais estruturados ou MCIs* consistem em tomar a estrutura de um determinado domínio, chamado de domínio-fonte, para falar ou pensar outro domínio, chamado de domínio-alvo. Neste artigo, observa-se como a estrutura do domínio GUERRA é parcialmente tomada para se falar ou pensar o domínio DISCUSSÃO.

A diferença básica entre uma conversa e uma discussão é a sensação de estar em uma batalha, uma vez que alguns traços característicos desta podem ser observados naquela: um dos participantes tem uma opinião que considera importante e que o outro não aceita; pelo menos um dos participantes deseja que o outro desista de sua opinião, e isso cria um entendimento de que há algo a ser ganho ou perdido; percebe-se o envolvimento em uma discussão quando se nota a própria posição sob ataque ou quando se sente necessidade de atacar a posição do outro participante; e, principalmente, nota-se que a conversa tornou-se uma discussão quando o interesse maior é tentar fazer a opinião do outro ser desacreditada, enquanto se tenta manter a própria posição. Em vista disso, considera-se discussão uma conversa em que o elemento de cooperação polida pode desaparecer.

Apesar de não ser um combate real, a estrutura desse tipo de conversa assume aspectos da estrutura de guerra, a qual influencia nas atitudes dos participantes. Sendo assim, um participante experiencia o outro como um adversário, ataca a posição desse, defende a sua própria posição e tenta fazer o adversário render-se. A reestruturação da conversa em termos da estrutura de guerra pode ser vista a partir das características a seguir:

> Você tem uma opinião que considera importante. (ter uma posição); O outro participante não concorda com você. (ter uma posição diferente); É importante para vocês dois, ou pelo menos para um de vocês, que o outro desista de sua opinião (render-se) e aceite a do outro (vitória). (ele é seu adversário); A diferença de opiniões torna-se um conflito de opiniões. (conflito); Você pensa na melhor maneira de convencê-lo a aceitar seu ponto de vista (plano de estratégia) e considera que evidência você poderá trazer para reforçar sua questão. (forças marciais); Considerando o que você percebe como fraquezas da posição do outro, você faz perguntas e coloca objeções planejadas para forçá-lo a desistir e adotar a sua opinião. (ataque); Você tenta trocar as premissas da conversa de maneira que você fique numa posição mais forte. (manobra); Respondendo às perguntas e objeções do outro, você tenta manter sua própria opinião. (defesa); À medida que a discussão se desenvolve, há necessidade de revisão para poder manter sua visão geral. (recuo); Você pode levantar novas questões e objeções. (contra-ataque); Ou você se cansa e decide parar de discutir (trégua) ou nenhum de vocês dois consegue convencer o outro (impasse), ou um de vocês desiste (rendição). (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 156-157)

Essas características transformam uma conversa em discussão, pois correspondem a elementos do conceito de *guerra*. Tais elementos se adicionam ao conceito de *conversa* em seis dimensões.

As seis dimensões principais que estruturam uma conversa polida são: *participantes* – aqueles que assumem papel de falante e definem a conversa por aquilo que fazem e pelo papel que desempenham ao longo dessa; *partes* – cada turno de fala que compõe a conversa como um todo, as quais devem ser colocadas juntas de maneira que haja um conversa coerente; *sequência linear* – os turnos de fala dos participantes são organizados em uma sequência linear, tendo como condição geral a alternância dos falantes; *causalidade* – espera-se que o fim de um turno de fala dê início ao próximo turno; *propósito* – o propósito maior de uma conversa é manter uma interação social polida de modo razoavelmente cooperativo; *estágios* – conjun-

to de condições iniciais (coisas ditas para dar início à conversa: Olá! Como vai?) somado aos estágios começo, meio e fim.

Observando essas mesmas dimensões, nota-se o que existe do conceito de *guerra* no conceito de *conversa*. No conceito de *guerra*, tais dimensões definem-se da seguinte forma: *participantes* – pessoas ou grupos de pessoas que desempenham papel de adversários; *partes* – as duas posições, planejamento de estratégias, ataque, defesa, recuo, manobra, contra-ataque, impasse, trégua, rendição/vitória; *sequência linear* – recuo depois de ataque, defesa depois de ataque, contra-ataque depois de ataque; *causalidade* – ataque resulta em defesa, ou contra-ataque, ou recuo, ou fim; *propósito* – vitória; *estágios* – formados pelas condições iniciais, início, meio e fim. Nas *condições iniciais*, os participantes tem diferentes posições, assumem que podem defendê-las e pelo menos um deseja que o outro se renda. No *início*, um adversário ataca. No *meio*, existem combinações de defesa, de manobra, de recuo e de contra-ataque. No *fim*, ou existe uma trégua, ou um impasse, ou rendição/vitória. E como estado final tem-se a paz, ou seja, o vitorioso domina o perdedor.

Vê-se, dessa forma, que a atividade de falar é estruturada em termos de outra atividade, o combate físico. Entende-se, portanto, que discussão é uma conversa, porque a atividade de falar acontece em ambos os casos e uma discussão tem todos os traços básicos de uma conversa; e, por outro lado, considera-se DISCUSSÃO É GUERRA uma metáfora, pois se compreende que discussão e guerra são tipos de atividades diferentes, e porque *discussão* é parcialmente estruturada em termos de *guerra*, ou seja, apenas alguns elementos do domínio GUERRA são usados em termos de *discussão*. Assim, define-se a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA por meio dos seguintes critérios: diferença no tipo de atividade e estruturação parcial.

Na próxima seção, três exemplos de uso do conector “mas” serão analisados com base na fundamentação deste artigo.

4. Análise dos usos do conector “mas”

Nesta seção, analisa-se um excerto da primeira sessão de mediação de um caso que gerou, no total, cerca de sete horas de grava-

ção. Tal caso divide-se em duas entrevistas de pré-mediação e cinco sessões de mediação, as quais foram transcritas de acordo com o procedimento da análise da conversa etnometodológica.

Esse caso de mediação, o qual ocorreu no Rio de Janeiro, foi acompanhado e gravado pelo Professor Doutor Paulo Cortes Gago (UFJF), e utiliza-se a transcrição feita a partir de tal caso no projeto de pesquisa "Contextos de intervenção de terceiras partes em situação de conflito" (projeto SHA – APQ 2129, FAPEMIG).

A sessão selecionada para esta análise, que gerou quarenta e cinco minutos de gravação, trata-se do primeiro encontro de Amir e Flávia, pais de Vitor e Íris, após algum tempo de separação. Nesse encontro, a mediadora procura fazer com que ambos tentem um acordo a respeito do pedido de regulamentação de visita, feito por Amir.

É válido salientar que a prática mais comum, em Análise da Conversa, para designar quem são os participantes da interação, consiste no uso de nomes próprios (reais ou pseudônimos) para identificar os falantes no texto. No corpus, do qual os exemplos foram retirados, escolheu-se utilizar pseudônimos para identificar os participantes. Verifica-se, portanto, a seguinte distribuição no excerto selecionado: Sônia, assistente social, é a mediadora desse encontro; Amir é o requerente do processo de pedido de regulamentação de visita; Flávia é a requerida; e Vitor e Íris são filhos de Amir e Flávia.

Considera-se que a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA estrutura os usos do conector "mas" que serão discutidos. Para que se verifique essa estruturação, serão observadas táticas utilizadas pelos participantes dessa conversa.

Apresenta-se, abaixo, o excerto retirado das páginas 3 e 4 da primeira sessão desse caso de mediação:

Sônia	realmente dona:: flávia, uma das características da síndrome do pânico e da depressão, seu amir tem uma coisa e outra meio misturado, né. é isso exatamente, desse dessa embotamento, né. dessa tristeza,=
Flávia	=e isso não afeta. uma criança estando junto. o psicológico do meu filho como é que fica.
Sônia	provavelmente sim. **mas** esse é o pai do vitor.
Flávia	é. inclusive você falou na última visita que é o pai que a gente escolheu, não é, que a gente escolheu pra si. **Mas** ele não é quem eu escolhi, porque

	ele é outra pessoa, atualmente ele é outra pessoa. quem eu escolhi era completamente diferente, era uma pessoa generosa, mu::ito melhor do que agora. não era mentirosa, não armava situações contra mim, entendeu. isso eu quero saber se afeta também se afeta a personalidade dele. porque quando eu falei aquele lance do meu namorado da minha casa, eu queria saber o que que incomodou [o meu namorado,
Sônia	[espera ae. vamos por partes.
Flávia	é, [eu quero saber se,
Sônia	[vamos por partes, e conversarmos especialmente sobre os meninos né.
Flávia	Mas é isso que eu quero ver, a personalidade dele mudou muito. NÃO é quem eu escolhi só que eu vol-, NÃO é quem eu escolhi pra casar, realmente não é. eu não conheço essa pessoa. pelas coisas que ele faz, que ele fala, que ele age,
Sônia	mas olha só dona flávia,
Flávia	ele mente.
Sônia	Mas ó, o seu amir é o pai dos meninos. É isso. TÁ colocado ASSIM. não tem como FUGIR. [esse é o pai dos meninos.]
Flávia	[você é pai da íris.] você considera a íris como sua filha.
Amir	a não ser qu-
Sônia	deixa o seu amir falar um pouquinho então dona flávia.
Amir	a não ser que você fale o contrário, **mas** parece que sou né.

Um pouco antes desse excerto, Flávia alega que Amir não teria condições de cuidar de seus filhos, já que o ex-marido da medianda entra em crise, algumas vezes, e fica deitado na cama, chorando. Além disso, Flávia diz que seu filho teria medo de ficar com o pai.

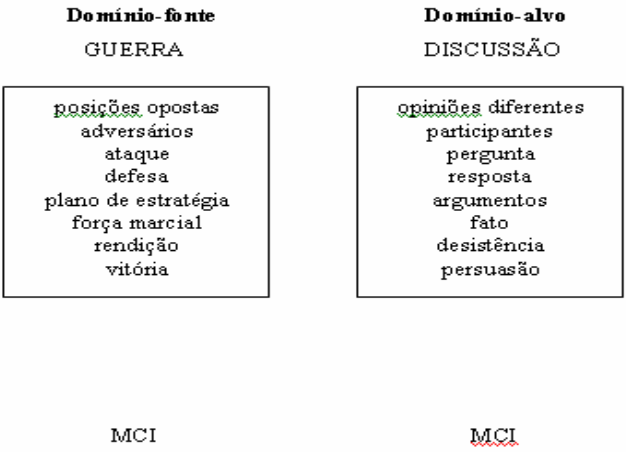
Nesse excerto, os participantes apresentam *posições diferentes*: Flávia considera que seus filhos não devem ficar com o pai e Sônia considera que é um direito do pai receber a visita dos filhos. Em vista dessas posições diferentes, o objetivo dos participantes da conversa é fazer com que o outro *se renda*, ou seja, desista de sua opinião e aceite a opinião contrária, o que para um dos participantes representaria uma *vitória*. Dessa forma, um participante experiencia o outro como *adversário*.

A diferença de opiniões entre os participantes torna-se um *conflito de opiniões*. Sendo assim, considerando a doença de Amir como uma fraqueza da posição de Sônia, Flávia faz uma pergunta, a qual ocupa o segundo turno de fala desse excerto, para forçar a mediadora a desistir de sua opinião.

A pergunta feita por Flávia é entendida como um *ataque*. Em vista disso, Sônia tenta manter sua opinião por meio de uma resposta, a qual é conceptualizada como uma *defesa*.

Cada participante pensa na melhor maneira de convencer o outro a aceitar seu ponto de vista, ou melhor, os dois participantes criam um *plano de estratégia*. Seguindo seu plano de estratégia, Flávia ataca a posição de Sônia, perguntando à mediadora se a doença de Amir não afetaria psicologicamente o filho do ex-casal. Sônia também utiliza um plano de estratégia: não discorda da alegação de Flávia, contudo, logo depois, utiliza o conector "mas" para introduzir uma evidência que reforça sua posição. A fala "mas esse é o pai do vitor", portanto, contém uma evidência conceptualizada como uma *força marcial*.

A seguir, demonstra-se, por meio de um esquema, algumas projeções envolvidas no primeiro uso do "mas" exposto nesse excerto:

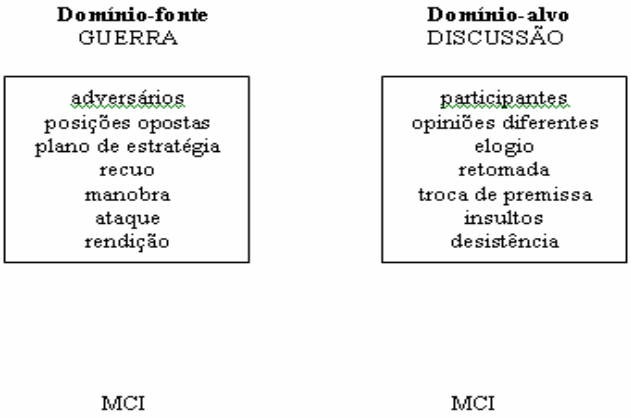


Para manter a visão de que visitar o pai não é bom para Vitor e Íris, no quarto turno de fala, Flávia retoma a afirmação *Amir é o pai que Flávia escolheu para seus filhos*, feita pela mediadora em uma outra sessão, negando-a por meio de insultos. Essa estratégia de

retomada, a qual é conceptualizada como um *recuo*, possibilita que Flávia execute uma *manobra*, ou seja, tente trocar a premissa *Amir é o pai que Flávia escolheu para seus filhos* por *Amir não é o pai que Flávia escolheu para seus filhos, pois não é mais a mesma pessoa*. Com essa manobra, Flávia pretende colocar-se em uma posição mais forte do que a da mediadora, para atacar a posição de Sônia - *o pai deve passar um tempo com os filhos* - e forçá-la a adotar outra posição (*render-se*).

Como se verifica no trecho "quem eu escolhi era completamente diferente, era uma pessoa generosa, mu::ito melhor do que agora. não era mentirosa, não armava situações contra mim, entendeu.", Flávia, primeiramente, elogia o ex-marido, para depois alegar, por meio da negação, que Amir não possui mais as mesmas qualidades. Esses elogios funcionam como uma justificativa para a escolha de ter filhos com Amir, a qual Flávia fez no passado, e também fazem parte do *plano de estratégia* adotado pela medianda.

Apresenta-se, abaixo, algumas projeções que fundamentam o uso do "mas" nesse segundo caso:



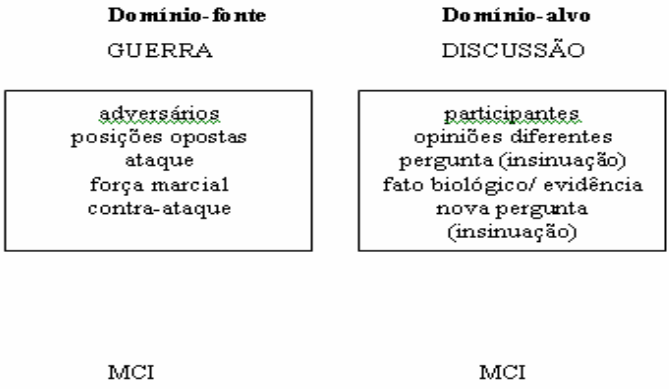
No contexto em que esse excerto se insere, vê-se que Amir é mais próximo de seu filho do que de sua filha. De acordo com Flávia, Amir não procura se aproximar da filha, porém, esse participante nega a acusação da ex-mulher, dizendo que está tentando se aproximar aos poucos da menina.

Nesse excerto, nota-se que Flávia considera o fato de Amir não estar conseguindo se aproximar da filha como uma fraqueza de seu adversário, já que a medianda *ataca* a posição social de pai do ex-marido, questionando se Amir é realmente pai da menina, uma vez que as atitudes desse participante não estariam condizendo com o papel de pai.

Amir, por sua vez, *contra-ataca* o argumento subentendido no questionamento de Flávia - *Amir não é o pai da Íris porque não dá atenção a ela* -, levantando uma nova questão, a qual põe em dúvida a honestidade de sua ex-mulher: "a não ser que você fale o contrário, mas parece que sou né."

Nesse último caso, o conector "mas" introduz uma nova pergunta, a partir da qual se infere a resposta de Amir. Além disso, subentende-se uma *força marcial* nesse questionamento: o fato biológico de que Amir é o pai das crianças.

Em vista dessa análise, observa-se o seguinte esquema:



5. Considerações finais

Verifica-se que, em nossa sociedade, uma discussão dita racional é marcada pela argumentação, a qual é experienciada em termos de um confronto físico. Dessa forma, nota-se que a estrutura

desse tipo de conversa assume aspectos da estrutura de GUERRA, o que influencia nas atitudes dos participantes.

No excerto selecionado, observa-se que os usos do "mas" analisados são fundamentados pela metáfora conceptual estrutural DISCUSSÃO É GUERRA, pois esse conector introduziu, em todos os casos, elementos do domínio conceptual GUERRA para se falar a respeito do domínio DISCUSSÃO. Dentre esses elementos destacam-se: *adversários, posições contrárias, ataque, defesa, contra-ataque, plano de estratégia, forças marciais, recuo, manobra, rendição* e *vitória.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELONA, Antonio. *Metaphor and Metonymy at the Crossroads*: A Cognitive Perspective. New York: Mouton de Gruyter, 2003, p. 299-320.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. Gramática: Uma perspectiva sociocognitiva. In: CHIAVEGATTO, Valeria Coelho (Org.). *Pistas e travessias II*: bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

DURANTI, Alessandro. Trocas conversacionais. Tradução de Letícia Loder. In: ___. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GAGO, Paulo Cortes. *A organização sequencial da conversa*. Calidoscópio, v. 03, n. 02, p. 61-73, maio/agosto de 2005.

KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor in Culture*: Universality and Variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 163-192.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2002.

MARTELOTTA, M.E. & PALOMANES, R. Linguística cognitiva. In: Martelotta, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MOURA, H. M. M. Pressuposição. In: *Significação e contexto*: uma introdução a questões de semântica e pragmática. Florianópolis: Insular, 2006, p. 12-15 e 52-58.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. *Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa*. Language, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SAMPAIO, Lia Regina Costaldi & BRAGA NETO, Adolfo. *O que é mediação de conflitos*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 325).

SARDINHA, Tony Beber. Metáforas da empresa. In: *Metáforas*. São Paulo: Parábola, 2007.

DITOS POPULARES E METÁFORA CONCEPTUAL

Antônio Marcos Vieira de Oliveira (UERJ)
amvdeo@hotmail.com

1. Introdução

Este estudo pretende investigar como as metáforas conceptuais (LAKOFF e JOHNSON, 1980; KÖVECSES, 2002) fundamentam os ditos populares retomados em poemas. Adotaremos a hipótese de que as metáforas conceptuais subjacentes aos ditos populares também estruturam a retomada desses ditos populares em poemas.

Em nosso estudo, três processos deverão emergir; a projeção metafórica presente no dito popular e a observação da projeção metafórica presente no poema. Também será observado se a projeção metafórica presente no poema retoma a projeção presente no dito. Examinaremos o processo de mesclagem como proposto por Fauconnier. O arcabouço teórico é o da *Linguística Cognitiva* (LAKOFF e JOHNSON, 1980; KÖVECSES, 2002; FAUCONNIER e TURNER, 2002; GRADY, 1997).

O *corpus* é composto por dois elementos; o dito "água mole em pedra dura tanto bate até que fura" e uma das passagens do poema "Mar Português" de Fernando Pessoa. Os ditos populares são elementos que oferecem dados fundamentais sobre a organização conceptual do mundo que nos cerca. Inserem-se no dia a dia e enriquecem as relações entre o homem/mundo e o homem/homem. O falante os usa com base nas experiências adquiridas no cotidiano, dando maior expressividade à linguagem.

2. A integração conceptual

Projetamos parte de domínios em outros, neste momento projetivo, acabamos por integrar parte de nosso conhecimento. As projeções ganham relevância especial na operacionalidade dos fenômenos linguísticos que possuem caráter figurativo. Turner (1996) afirma que a hipótese do poder projetivo sustenta a imagem narrativa

que é uma atividade fundamental da cognição e de grande importância para a racionalidade.

Ainda em consonância com Turner (1996), nós desenvolvemos atividades mentais diárias e fundamentais, que são as projeções, concentramos um número grande de informações em um pequeno espaço: os sujeitos, os objetos e os eventos.

Nossa mente é capaz de operar redes de mapeamentos, integrações entre domínios, que resultam em uma infinidade de significações. Essa capacidade de projeção caracteriza um processo cognitivo chamado de blending/mesclagem. O *blending* é uma operação cognitiva caracterizada pela ocorrência de diversas projeções resultantes pela integração de diferentes domínios.

A mescla constitui-se por dois domínios de conhecimento (inputs/ domínios-fonte 1 e 2); e um terceiro domínio, denominado espaço genérico, o qual apresenta as estruturas dos dois domínios-fonte, definindo a relação entre esses espaços; e um quarto domínio, o espaço mescla, que combina parcialmente propriedade dos domínios fontes e apresenta também propriedades originais e organização estrutural própria. O resultado de todo esse processo é uma estrutura inédita denominada de estrutura emergente.

3. A metáfora conceptual

A ideia de utilização da metáfora como um simples adorno estilístico da língua tem modificado desde o final do século XX com as contribuições e estudos da linguística cognitiva.

Os cognitivistas afirmam que o pensamento metafórico acontece devido a nossas experiências corpóreas. Lakoff e Jonhson (2002) defendem a importância vital da metáfora conceptual na constituição do pensamento e propõem a cognição como um processo de união entre mente, ambiente e corpo e que a metáfora, neste processo, se torna uma poderosa ferramenta da cognição.

Os cognitivistas entendem que o ato de categorizar é um processo vital na forma e maneira como o sujeito entende o mundo. Segundo Lakoff (2002), categorizamos tudo ao nosso redor, a todo momento, como se categorizar nos tornasse humanos, este ato está

envolvido nas experiências que processamos com nosso corpo e mente, interagindo com o ambiente. Para Lakoff (2002), não categorizamos somente as coisas, mas também entidades abstratas. Assim, sempre que experienciamos algo, acabamos por categorizar.

A maneira como categorizamos algo decorre de nossas interações com o ambiente. Dessa forma, ao nos depararmos com novas situações sociais, criamos novas categorias para tal situação, que se incorporam em nossa mente e aumentam nosso arsenal de categorizações.

A base experiencial é de grande relevância para o processo de categorização. Kövecses (2005) entende a metáfora como um fenômeno linguístico, conceptual, sociocultural, neural e corporal e afirma que a escolha de uma fonte especifica para seguir um alvo específico é motivada por uma base experiencial ou corpórea.

As inúmeras categorizações que fazemos nos levam ao conceito de metáfora que Lakoff e Jonhson (2002) desenvolveram. A metáfora está ligada aos nossos pensamentos e ações, e não somente a linguagem, de tal forma que está diretamente introduzida em nossa vida cotidiana. A maneira como conceptualizamos o mundo, nossas experiências, têm base metafórica.

Lakoff e Jonhson (2002) afirmam que a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra, de forma que os conceitos metaforizados apresentam um entendimento parcial do que é metaforizado, se fosse ao contrário, um conceito seria outro e não compreendido em termos de outro.

A metáfora é um mecanismo conceptual e cognitivo que possibilita explicar uma coisa em termos de outra, esse mecanismo caracteriza-se pela relação entre dois domínios conceptuais diferentes, transferem-se elementos de um domínio mais concreto para outro mais abstrato e novas experiências são entendidas na sua integração a conhecimentos anteriores.

Dessa forma, temos o conceito de projeção entre os dois domínios conceptuais, onde um domínio mental é conceptualizado em termos de outro domínio. Assim, um domínio de origem (*source domain*), de natureza concreta e experiencial, serve para explicarmos

entidades que pertencem a um domínio alvo (*target domain*), com um caráter mais abstrato.

O Amor é uma Viagem (LAKOFF e JOHNSON, 2002) é um exemplo de metáfora conceptual, que apresenta uma projeção entre um domínio de origem (VIAGEM) e um domínio alvo (AMOR), e que pode ter diversas realizações linguísticas, tais como "Para onde está indo nossa relação", "Devemos ir mais devagar", "Estamos em um beco sem saída". Temos diferentes expressões linguísticas que veiculam uma única metáfora conceptual.

Sendo assim, temos uma projeção onde se cruzam domínios conceptuais, neste caso, pretende explicar-se a noção abstrata "amor", estabelecendo correspondências com a nossa experiência concreta de uma "viagem".

4. Metáfora e dito popular

> Ó mar salgado, quanto do teu sal
> São lágrimas de Portugal!
> Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
> Quantos filhos em vão rezaram!
> Quantas noivas ficaram por casar
> Para que fosses nosso, ó mar!
>
> Valeu a pena? Tudo vale a pena
> Se a alma não é pequena.
> Quem quere passar além do Bojador
> Tem que passar além da dor.
> Deus ao mar o perigo e o abismo deu.
>
> Mas nele é que espelhou o céu.

As metáforas poéticas, segundo Köveceses (2002) são construídas por processos de extensão, elaboração, questionamento ou combinação objetivando a criação de novos conceitos. Através das metáforas poéticas, novos conceitos ou formas de pensar emergem, provocando a ruptura de estruturas conceptuais e linguísticas já cristalizadas pelos falantes. Assim, criações poéticas contribuem para iluminar experiências comuns, levando-nos à reflexão, à construção de pontos de vista novos, ou seja, a percepção de novas formas de ver e pensar sobre pontos díspares de nossa experiência.

O poema em questão aborda o esforço heroico na luta contra o Mar e a ânsia do desconhecido. Aqui merecem especial atenção os navegadores que percorreram o mar em busca da imortalidade, cumprindo um dever individual e pátrio (realização terrestre de uma missão transcendente), podemos aqui conceptualizar a ideia de que as dificuldades para se prosseguir em uma jornada podem ser transponíveis e neste prisma entenderemos jornada como um domínio de progresso, assim o poema se estrutura em torno de três metáforas conceptuais; "Dificuldades são impedimentos à viagem, a vida é uma jornada e a nação é uma pessoa".

O tema pode dizer-se que é a apresentação dos perigos e das glórias que o mar comporta ao povo português. Retoma-se a conceptualização de dificuldades funcionando como impedimentos para a realização de algo e, retomando a era das grandes conquistas, o mar se transforma no elemento principal onde apesar de todo o sacrifício, ao final foi nele que se espelhou o céu, isto fica claro nos dois versos finais do poema e podemos conceptualizar a metáfora "algo significativo é grande" ao entendermos a importância do mar conquistado pelos portugueses. Entendendo a nação como uma pessoa, fica nítida a ideia de que a vida de uma pessoa – nação – é uma jornada e as dificuldades são os impedimentos à viagem – jornada.

O tema desenvolve-se em duas partes. A primeira é constituída pela primeira estrofe é a síntese da história de um povo e dos sacrifícios que suportou para poder conquistar o mar; o sal é amargo no sabor e as lágrimas são amargas não só no sabor, mas também no que elas traduzem de sofrimento e dor. Este trecho apresenta a tenacidade do povo português e fica nítida a ideia de uma das metáforas conceptual que norteia o poema, "Dificuldades São Impedimentos à Viagem", e é apresentada a conceptualização de uma nova metáfora ao entender que a conquista do mar representa o símbolo do sofrimento, de tantas tragédias provocadas e assim conceptualizamos a ideia de que "propósitos são destinos", pois existe uma clara relação entre as duas realidades: a conquista do mar e o sofrimento do povo português e, para confirmar esse sofrimento, aparecem as mães, os filhos, as noivas – elementos importantes na conceptualização da família.

A segunda estrofe é de caráter mais reflexivo, fazendo um balanço dos referidos sacrifícios. A conclusão é que valeu a pena, pois em resultado desse sofrimento o povo português conquistou o absoluto. As aspirações infinitas dos homens conduzem-nos até este ponto. A recompensa das grandes dores são as grandes glórias. Nos versos: **"**Quem quer passar além do Bojador, Tem que passar além da dor", são retomadas as metáforas norteadoras do poema, com alguns desdobramentos, a metáfora "dificuldades são impedimentos à viagem" é apresentada agora como um impedimento que pode ser superado e assim teremos a metáfora "dificuldades são impedimentos transponíveis", já que é possível chegar ao Bojador, desde que se avance além da dor. E a metáfora "a vida é uma jornada" é retomada com a mesma conceptualização inicial, mas reforça a ideia do domínio progresso na palavra jornada, pois ao terminar a viagem – jornada – Portugal saiu vitorioso nas conquistas apesar de todo o sofrimento do povo português e a metáfora "a nação é uma pessoa" está presente a todo momento ao conceptualizarmos a nação como uma pessoa.

Finalmente em "Deus ao mar o perigo e o abismo deu / mas nele é que espelhou o céu" fica clara a noção de que o perigo e o abismo do mar são a causa de sofrimentos, mas no sentido metafórico é símbolo do sonho realizado, da glória. Daqui poderemos deduzir que quem vencer os perigos do mar e o sofrimento alcançará a glória suprema, desta forma retomamos o desdobramento de uma das metáforas principais na metáfora "dificuldades são impedimentos transponíveis".

Esta pequena análise mostra como a metáfora poética se constrói a partir de modelos cognitivos que já temos disponíveis em nossa mente (LAKOFF e TURNER, 1989; KÖVECSES, 2002). Interpretar a metáfora poética requer o uso de estratégias cognitivas inerentes ao modo de pensar e refletir de qualquer ser humano. O poeta transforma-se no elemento que elabora os conceitos já disponíveis na mente dos leitores. Assim, a capacidade para interpretar metáforas poéticas é construída pelo leitor.

5. Conclusão

Nossa análise do *corpus* confirma a hipótese inicial de que as metáforas estruturadoras de ditos populares são retomadas em poemas, mas com algumas considerações.

Lakoff e Turner (1989) afirmam que existem metáforas que nos permitem entender uma categoria de situações como um todo em termos de uma situação particular, tais metáforas são denominadas de metáforas de nível genérico. Os ditos populares podem ser considerados assim, já que relacionam esquemas de nível genérico. Por serem de nível genérico, podem funcionar em várias situações específicas. Assim, temos a metáfora "genérico é específico".

Em "Água mole em pedra dura tanto bate até que fura" temos varias situações específicas para uma situação genérica (dito), a água caindo insistentemente sobre a pedra até furá-la, pode servir como esquema conceitual para caracterizar uma imensa variedade de expressões e Grady (1997) afirma que as metáforas do tipo "genérico é específico" necessitam em sua utilização de relação de similaridade entre a lógica dos eventos. Assim, podemos entender a similaridade entre a ação continuada da água na pedra e efeitos causados e a ação continuada do povo português ao querer chegar ao Bojador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAUCONNIER, G**.** *Mental spaces*: aspects of meaning construction in natural language. Cambridge: CUP, 1994.

_____. *Mappings in thought and language*. Cambridge: CUP, 1997.

_____; TURNER, M. *The way we think:* conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2003.

GRADY, J. *Foundations of meaning*: primary metaphors and primary scenes. Unpublished Ph. D. Dissertation. University of California, Berkeley, 1997.

KÖVECSES, Z. *Metaphor:* a practical introduction. Oxford: Oxford University Press, 2002.

KÖVECSES, Z. *Metaphor in culture:* universality and variation. Nova York: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by.* Chicago: Chicago University Press, 1980.

_____. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução de M. S. Zanotto e V. Maluf. São Paulo: EDUC, 2002.

_____; TURNER, M. *More than cool reason:* field guide to poetic metaphor. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

PESSOA, F. *O eu profundo e os outros eus.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 12. ed, 1980.

EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Andreza Nora (UERJ)
andrezanora@hotmail.com

Chegada a era da inclusão, inúmeros são os desafios com os quais nós, professores, deparamo-nos em nossa prática cotidiana. Os problemas derivam, sobretudo, da escassez de políticas públicas que permitam que a inclusão ultrapasse o plano da normatização e se dê de forma plena em todos os níveis educacionais.

O presente trabalho tem por objetivo geral atrair a atenção de professores e alunos para uma temática ainda incipiente na esfera acadêmica: a educação de surdos. Pretende, mais especificamente, analisar, de modo sucinto, a política nacional de inclusão e o ensino de língua portuguesa para surdos que vem sendo praticado em muitas escolas cujo direcionamento do trabalho teoricamente se dá sob a perspectiva inclusiva.

Inicialmente, será apresentado um resumo explicativo acerca das três diferentes metodologias empregadas ao longo da história da educação de surdos. Também serão tecidos comentários a respeito da política nacional de inclusão, para, em seguida, ser problematizado o ensino/aprendizagem do português para o educando surdo. Finalmente serão discutidas não somente as dificuldades incutidas nessa prática, mas também os caminhos que podem ser trilhados a fim de superá-las.

1. Breve histórico da Educação de surdos

Em termos didáticos, a trajetória educacional dos surdos, nacional e internacionalmente, pode ser dividida em três fases. Em cada uma dessas, há/houve o predomínio de uma respectiva metodologia de ensino que deu origem às denominações pelas quais são conhecidas as três diferentes abordagens: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

De acordo com Goldfeld (1997), o oralismo visa a integração da pessoa surda na comunidade ouvinte, oferecendo àquela meios para desenvolver a linguagem oral, no caso do Brasil, o português. Os defensores dessa filosofia acreditam que a única forma possível do surdo se comunicar é por meio da oralização.

O oralismo entende a surdez como um *déficit* que deve ser sanado ou minimizado através da estimulação auditiva, sendo esta entendida como a prática viabilizadora da aprendizagem da língua portuguesa. Em linhas gerais, é possível dizer que o objetivo da filosofia oralista é, portanto, o de transformar a pessoa surda em ouvinte. Nessa ótica, a surdez é concebida como uma deficiência, já a pessoa surda, como alguém que necessita ser reabilitado, conduzido à normalidade.

Segunda fase da trajetória da educação de surdos, a Comunicação Total vem sendo definida como uma metodologia que preza pela incorporação de modelos auditivos, manuais e orais, a fim de garantir a comunicação efetiva por parte da pessoa surda. Ainda que se preocupe com a aprendizagem da linguagem oral, os defensores da Comunicação Total, de acordo com Ciccone (1996), não acreditam que esse aprendizado assegure o pleno desenvolvimento do surdo.

Sob a perspectiva da comunicação total, o indivíduo surdo não é concebido como portador de uma patologia a ser sanada, mas como uma pessoa cuja surdez constitui a marca que se repercutirá não apenas nas suas relações sociais, mas também no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Tanto o método oralista quanto o da comunicação total recebem atualmente severas críticas por parte dos que efetivamente participam da educação de surdos. Entretanto, não se pode esquecer que ambos vigoraram de maneira soberana no cenário nacional até a década de 80, época em que aqui começam a surgir os primeiros debates a respeito da filosofia bilinguista.

A terceira fase da educação de surdos é, portanto, bastante recente. As discussões sobre a abordagem metodológica denominada bilinguismo iniciaram em nosso país somente há cerca de 30 anos e ainda hoje ela está na busca pela delimitação de seus contornos. Con-

forme observa Ronice Quadros (2008), a definição do bilinguismo torna-se dependente de fatores sociais, políticos e culturais e pode ser considerado, de forma geral, como "o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais" (QUADROS, 2008, p. 28)

A educação bilíngue é a abordagem de ensino que serve de base para as escolas cuja proposta é tornar acessível ao surdo duas línguas no ambiente escolar: a língua de sinais e a língua portuguesa (esta em sua modalidade escrita). Teoricamente, a educação bilíngue pode ser desenvolvida tanto em turmas exclusivas para alunos surdos como em turmas mistas onde o aluno surdo é incluído.

2. A política nacional de inclusão e a educação especial

Respeitar as diferenças. Essa é a tendência que se observa, ao menos no nível do discurso, na sociedade contemporânea. A política de inclusão, sobretudo nos dois últimos decênios, vem ganhando o espaço antes ocupado pela chamada política de integração.

No Brasil, foi somente a partir da década de 70 que o sujeito *diferente*, muitas vezes referenciado como *deficiente*, começou a ser admitido no convívio social. Mas, para tanto, foi necessário que esse sujeito se adaptasse à sociedade, e não o contrário, ou seja, havia normas reconhecedoras de seus direitos, mas estes estavam condicionados (FÁVERO, 2004).

Esse foi o início da política de integração, que, segundo Sassaki (1997), esteve baseada no modelo médico da deficiência. Sendo assim, o sujeito diferente/deficiente deveria ser habilitado/reabilitado a fim de que se tornasse apto a satisfazer as diversas exigências das esferas familiar, escolar, profissional. No que diz respeito à educação desses indivíduos, é necessário lembrar que era realizada em escolas com caráter especial e também em centros de assistência especializada.

Seguindo, portanto, a política de integração, a sociedade como um todo reconhece a existência de desigualdades sociais, e, para abrandá-las, admite a incorporação de pessoas que consigam adaptar-se, ainda que por méritos exclusivamente seus (FÁVERO, 2004).

Sob essa perspectiva, o diferente/deficiente pode equiparar-se a um sujeito tido como normal, desde que lute por seus próprios meios para esse fim.

A modificação no modo de entender o convívio com a diferença/deficiência começou a ser esboçada com a *Constituição Federal* de 1988, que não somente prevê o direito à igualdade como condena a discriminação de qualquer espécie. Em seu artigo 3°, a redação da *Constituição*, ao expressar os deveres do Estado – "Promover a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; reduzir as desigualdades sociais, promover o bem de todos, sem preconceitos" – mostra-se afinada com ideais da política de inclusão.

Do ponto de vista inclusivo, a simples garantia do direito de ir e vir, por exemplo, não é suficiente. É necessário que sejam criadas condições para que todos possam exercer esse direito fundamental, o que não se observava na política de integração, na qual os esforços para a inserção social eram estritamente individuais, não partindo de políticas públicas.

Na cena contemporânea, acredita-se, pelo menos oficialmente, que a prática da integração não mais funciona. Mas, por outro lado, há aquelas pessoas que, embora estejam imbuídas das melhores intenções, continuam afirmando que estão incluindo, quando na realidade estão simplesmente colocando em prática a integração.

A fim de que a sociedade não integre, mas pelo contrário, inclua, vêm sendo criados artifícios legais com o objetivo dos setores público e privado tomarem iniciativas em prol de mudanças. São, desse modo, as políticas públicas, governamentais, que devem operar a fim de que a sociedade possa lançar mão de forma expressiva do conceito de inclusão.

Internacionalmente a questão da inclusão é contemplada em documentos que possuem aplicabilidade legal. A *Declaração de Salamanca* é um dos mais conhecidos e citados. Elaborado quando da Conferência de Salamanca – evento do qual fizeram parte mais de 300 representações governamentais, incluindo representantes brasileiros – realizada na Espanha no ano de 1994, o referido documento preconiza a *Educação para Todos* e examina mudanças políticas

fundamentais para o desenvolvimento da abordagem da educação inclusiva. Assim, a *Declaração* sugere linhas de ação para os Estados participantes no sentido de as escolas acomodarem "todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (*Declaração de Salamanca*, 1994).

Como país participante da conferência, o Brasil vem buscando, ao longo dos últimos quinze anos, elaborar políticas públicas que primem pela educação de todos, sem distinção, principalmente das crianças que possuem necessidades educacionais especiais. Um dos alicerces das políticas nacionais de inclusão é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, 9394/1996), na qual a educação especial é entendida como "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (Capítulo V, artigo 58).

Na própria LDB, é previsto o "atendimento" dos "portadores de necessidades especiais" na rede regular de ensino ao qual se devem unir, quando necessário, "serviços de apoio especializado". Como bem exemplifica a redação da lei, é dentro de uma perspectiva ainda clínico-terapêutica que a educação especial muitas vezes é caracterizada. No caso específico de alunos surdos, isso se torna um grande entrave, conforme será visto a seguir.

3. A surdez como diferença e suas implicações no contexto da educação inclusiva

Uma política educacional que se pretende inclusiva necessita reconhecer a importância de serem consideradas as diferenças. Ser diferente e todas as consequências implicadas nessas diferenças é que precisam ser analisadas quando se pensa a educação para todos. No caso específico da educação da pessoa surda é primordial levar em consideração todas as particularidades da experiência visual-espacial.

Conforme salienta Skliar (1997), há uma diferença primordial entre conceber a surdez como uma deficiência e concebê-la como uma diferença. Isso separa a concepção da surdez do ponto de vista clínico da surdez do ponto de vista social e antropológico. Diferente

da concepção clínica, que visa o atendimento, tratamento ou a cura, o olhar socioantropológico concebe a surdez como uma experiência visual.

Experiência visual é toda aquela que perpassa a visão. De acordo com Quadros (2003), o importante, nessa forma de experiência, é o *ver*, é o estabelecimento de relações de olhar. Essas relações começam já na própria interação que pais surdos mantêm com os filhos e se estendem até o campo discursivo, no qual o olhar é fator determinante na definição de relações gramaticais. As produções artísticas, linguísticas, científicas e também as relações sociais são visuais. É, portanto, visual a experiência desde o ponto de vista físico até o ponto de vista mental, situando-se aí o fator linguístico.

Também os aspectos sociais, culturais e políticos devem ser considerados quando se pensa a educação de surdos, pois todos esses fazem parte do processo educacional do sujeito. Ainda que todos esses fatores sejam fundamentais, a questão linguística é basilar e precisa se tornar clara para todos que trabalham/trabalharão com a educação de surdos, tendo em vista que praticamente todas as particularidades desse indivíduo se revelam na/pela linguagem.

Para os envolvidos no processo educativo de surdos é crucial não somente compreender o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais como também conhecer todos os documentos oficiais que a regulamentam, destacando-se aqui, a Lei 10.436/2002[1] (conhecida como Lei de Libras) e o Decreto 5.626/2005. Os dois referidos textos nada mais fazem que seguir as linhas de ação sugeridas pela *Declaração de Salamanca*, onde já se atentava para a especificidade da educação de surdos. De acordo com a *Declaração* (Capítulo II, artigo 21), a diferença no que tange à língua do alunado surdo deve ser levada em consideração no processo educacional:

> 21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comuni-

[1] De acordo com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, "entende-se como língua brasileira de sinais – libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil".

> cação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. (Declaração de Salamanca, 1994)

Apesar de já existirem documentos oficiais regulamentando a Libras e reconhecendo-a como a língua oficial do sujeito surdo brasileiro, é comum a população leiga considerá-la como uma espécie de mímica ou como um conjunto de gestos. Se fossem apenas os leigos os desconhecedores, a questão seria menos grave. Entretanto, são poucas as pessoas, mesmo as envolvidas em propostas educacionais inclusivas, que reconhecem a riqueza gramatical dessa língua e também o seu papel fundamental nas discussões acerca da identidade e cultura surdas (Cf. tb. SKILAR, 1998).

4. O ensino de língua portuguesa para surdos: tensões e perspectivas

Faz-se necessário ratificar a importância da elaboração de políticas públicas que assegurem ao surdo o acesso à sua língua natural desde a mais tenra idade. Não é novidade que essa garantia deva ser promovida. A UNESCO, na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), assevera que "a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal de ensinar a uma criança". Somente quarenta e oito anos depois, em 2002, a lei de libras, apoiada pelo Decreto 5.626 /2005, assegurou esse direito à pessoa surda. Ainda que tenha reconhecido e instituído a promoção da língua brasileira de sinais, a referida lei afirma que a mesma "não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa".

Se o sujeito surdo está obrigado a fazer uso da língua portuguesa em sua modalidade escrita, são necessárias também medidas efetivas que promovam esse processo de ensino/aprendizagem de modo real e não apenas teórico. Se o objetivo é que os alunos surdos sejam leitores proficientes em língua portuguesa, o que lhes permite certamente maior participação efetiva na sociedade como cidadãos, deve ser a eles facultado um ensino que considere, entre outras questões fundamentais, o fato de a língua portuguesa não ser a sua língua natural, o que acarreta importantes implicações na implementação do currículo.

Até o momento a aquisição da língua portuguesa escrita pela criança surda está majoritariamente baseada no ensino para crianças ouvintes que adquirem essa língua naturalmente. Esse método tem levado os surdos ao fracasso na aquisição do português e, consequentemente, ao fracasso escolar, já que em todas as outras disciplinas a leitura é imprescindível em diversos momentos do processo educacional.

Lucinda Ferreira Brito (1993) é uma das pesquisadoras que vêm investigando o processo de aquisição de línguas escritas por alunos surdos como segunda língua. A autora pressupõe a aquisição da língua de sinais como a primeira língua e propõe a aquisição da escrita da língua oral-auditiva como segunda língua. Isso traz consequências relevantes não somente para o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, mas para a educação do surdo em seu sentido mais amplo, já que o português passando a ter um status secundário representa o respeito a uma das diferenças essenciais do ser surdo: a língua.

Há uma dificuldade óbvia ao se pensar uma metodologia para o português como segunda língua para surdos: a modalidade linguística. Enquanto a Libras é espacial-visual, o português é uma língua oral-auditiva. Porém, há dificuldades não tão óbvias assim incutidas nessa prática. Como pensar uma metodologia para o português como segunda língua para alunos que, muitas vezes, não têm conhecimento suficiente da língua de sinais, sua língua natural?

Por diferentes razões[2] as crianças surdas demoram a ter contato com a língua de sinais, havendo muitas que se tornam adultas e não têm o conhecimento que se espera de um usuário de uma determinada língua natural. O atraso no aprendizado da Libras além de prejudicar o desenvolvimento linguístico-cognitivo do surdo (Cf. SÁ, 1997), o que é gravíssimo, também dificulta a aprendizagem do português escrito.

[2] Algumas crianças têm a surdez detectada tardiamente; muitas crianças são filhas de pais ouvintes, não frequentando nenhum ambiente que propicie o aprendizado da língua de sinais; algumas famílias preferem forçar a oralização do filho surdo, impedindo até mesmo que a criança aprenda ou utilize a língua de sinais.

De acordo com Ferreira Brito (2001), o não conhecimento da língua de sinais ou um conhecimento precário restringe a aquisição de princípios e estratégias linguístico-pragmáticas essenciais para a aquisição dos componentes léxico-gramaticais do português. A autora acredita que se a língua de sinais fosse efetivamente tratada como a primeira língua do surdo e o português como a segunda, o ensino da última não teria falhado.

A língua de sinais não deve ser ensinada com o objetivo de que o surdo aprenda satisfatoriamente uma segunda língua (o português escrito), uma vez que o ensino da primeira tem razões que o justificam por si só. Entretanto, se ao surdo é também exigida a escrita do português, a libras vai ser a facilitadora desse processo.

A necessidade de se entender o português como segunda língua para surdos é o primeiro passo, mas deve ser acompanhado por um modo específico de conceber a linguagem e a língua, já que a forma como se compreende a natureza fundamental da língua altera bastante o trabalho com a mesma em termos de ensino.

Se a língua portuguesa for concebida apenas como um código, um somatório de signos que se unem por meio de regras, capaz de transmitir mensagens, o seu ensino está fadado ao fracasso, não apenas para surdos, como inclusive para ouvintes. Infelizmente, na maioria das escolas, o que se observa é justamente essa concepção de língua como um código.

Isso pode ser verificado na prática pedagógica oferecida aos alunos em sala quando o professor associa o ensino da língua ao aprendizado do seu vocabulário. Para muitos professores, dominar o português é ter acesso a um grande número de vocábulos. De maneira semelhante, para muitos alunos surdos suas dificuldades com a leitura se restringem ao desconhecimento de determinadas palavras.

Se conhecer palavras fosse suficiente para aprender qualquer língua, bastaria que se carregasse sempre um dicionário para que se compreendesse todo e qualquer texto. Decorar o maior número de itens lexicais, no pensamento de muitos alunos surdos, e até mesmo de professores, garante ou a menos é o principal fator para que se consiga a proficiência na leitura.

Se simples assim fosse, certamente a excelente memória visual da pessoa surda garantiria o aprendizado do português, entretanto, o ensino de uma língua não pode ser entendido nessa ótica reducionista. Talvez esse reducionismo seja um dos possíveis responsáveis pela criação de justificativas para a ausência ou escassez de elementos conectivos na escrita do surdo. Em outras palavras: uma das marcas da escrita de surdos é o não emprego de conjunções e preposições, normalmente atribuído ao fato de não haver correspondente na língua de sinais, porém, se for levado em consideração que conjunções e preposições possuem um significado gramatical[3] e que este não pode ser simplesmente decorado, como normalmente é feito com itens de base lexical, talvez a justificativa para essa especificidade seja fundamentada mais no método como se ensina o português e menos por uma falsa carência da libras.

Reduzir o aprendizado de uma língua ao vocabulário inviabiliza, conforme dito acima a título de exemplo, que se compreenda o real funcionamento das conjunções, categoria onde se situam importantes operadores discursivos. Se o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos não releva interlocutores e contexto de uso como determinantes das unidades e dos princípios constitutivos da língua, certamente afasta o sujeito aprendiz do processo de produção, do que é histórico e social na língua.

5. Considerações finais

Receber uma criança diferente/deficiente, por si só, não faz do estabelecimento uma escola inclusiva. Isso acontecerá de modo satisfatório somente se o sistema educacional adotado propiciar meios para que a criança tenha oportunidades iguais as dos demais alunos. Isso não é simples, uma vez que implica mudanças no material pedagógico, na didática, na mentalidade da comunidade escolar.

Imaginar uma política que atente para as diferenças necessita de um olhar cuidadoso às especificidades e tudo que elas implicam. Uma proposta educacional para surdos deve considerar, entre outras questões fundamentais, as implicações linguísticas. Uma importante

[3] Palavras gramaticais são aquelas que não carregam significados relativos ao mundo biossocial.

implicação, como foi possível perceber, está relacionada ao respeito pela libras como primeira língua e ao modo como a língua portuguesa deve ser implementada no currículo do aluno surdo.

Na medida em que a aprendizagem da primeira língua facilita o aprendizado de uma segunda, é necessário pensar primeiramente em como está se desenvolvendo o processo de ensino/aprendizagem da língua natural, a libras, para que paralelamente o português escrito, como L2, possa ser pensado tendo por base uma metodologia específica, e não a usual.

Como professores, sempre nos questionamos se estamos preparados para esse desafio, porém, a questão deve ir além: somos preparados? Cobrarmos de nós mesmos melhores práticas metodológicas é primordial, entretanto não podemos nos esquecer de que precisamos lutar por uma melhor formação que possa fundamentar nossa prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras e dá outras providências. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

CICCONE, Marta. *Comunicação total*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. *Direitos da pessoa com deficiência*: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERREIRA BRITO, Lucinda. A aquisição do português por surdos sob uma perspectiva semântico-pragmática. In: *Anais do III Congresso da SIPLE* – Desafios e respostas para o ensino de português como segunda língua. Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

_____. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel editora, 1993.

GOLDFELD, M. *A criança surda*. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

QUADROS, Ronice. O "bi" em bilinguismo na educação de surdos. In: *Surdez e bilinguismo*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. In: *Revista Ponto de Vista*, n. 4. UFSC, 2003.

SÁ, Nídia Regina L. *Educação de surdos*: a caminho do bilinguismo. Niterói: EDUFF, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos. (Org.) *Educação e exclusão*: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKILAR, C. A. *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

UNESCO. *Declaração universal dos direitos humanos*. Disponível em: www.unesdoc.unesco.org

ENTRE LABIRINTOS, MURMÚRIOS E POESIA: A PAIXÃO ENUNCIADA PELO VIÉS FEMININO NA MITOLOGIA/LITERATURA GREGA

Dulcileide Virgínio do Nascimento (UERJ/FGV)
dulcinascimento@bol.com.br; dulcipafo@yahoo.com.br

A sentença encontrada no santuário de Delfos, *conhece-te a ti mesmo*, é atribuída ao filósofo Sócrates e reflete necessidades atemporais e primordiais da humanidade, o autoconhecimento e o conhecer o outro. Essa necessidade incita-nos a buscar compreender a essência de um gênero, o feminino, que na Grécia clássica foi descrito sob um olhar moldado pelos anseios e sensações masculinas.

Quando mencionamos o olhar, deter-nos-emos a conceitos filosóficos, mais precisamente platônicos, para entendermos o significado que a humanidade atribuiu a esta ação/órgão. Humano, em grego *ántropos – anathrôn há ópôpe*, segundo o *Crátilo*, significa aquele entre os animais que *contempla e analisa o que viu*, ou seja, a essência do humano se encontra na reflexão sobre o que vê. Os olhos, portanto, são instrumentos do "ser humano" e segundo *Alcebíades*, o espelho da alma. É interessante, contudo, fazer referência a uma parte do olho conhecida por sua associação ao feminino, ou seja, a pupila, conhecida como *menina dos olhos*, expressão derivada do termo grego *core*. Este nome designa, como nome próprio, a filha de Deméter, também conhecida como Perséfone, e, como nome comum, a pupila dos olhos, ou a pequena imagem, associada ao feminino, que se pode ver na íris quando se olha alguém no fundo dos olhos. Entretanto, para Jacques Lacarrière (2003, p. 174), essa palavra retoma a essência do feminino, relembrado, por exemplo, nas estátuas femininas expostas no novo museu da Acrópole. Portanto, somente a partir do conhecer a alma refletida no espelho do olhar é que podemos conhecer verdadeiramente um ser. Por isso, buscamos no espelho-texto reconhecer as diversas manifestações do feminino quando tocadas pelo *páthos erotikós*, ou seja, quando são tocadas pelas infalíveis flechas de Eros.

Platão diz o seguinte em *Fedro*:

> Do mesmo modo que um zéfiro ou que um som refletido por um corpo sólido e polido, também as emanações da beleza, entrando pelos olhos através dos quais – como lhe é natural – atingem a alma, volta esta ao belo, estende as asas, inundando também de amor a alma do amado. Ele ama, mas sem saber o quê. Nem sabe, nem se pode dizer o que aconteceu consigo; assim como um contaminado de oftalmia desconhece a origem do seu mal, assim também o amado, no espelho do amante, viu-se a si mesmo sem dar por isso. Na presença do amado a dor do amante se esvai, e o mesmo sucede com este na presença daquele. Quando o outro está longe, o amante sente tristeza, e da mesma forma esta sacode o amado, porque ele abriga o reflexo do amor.

O Amor, ou Eros, divindade responsável por fazer com que as asas do sentimento verdadeiro brotem nos corações humanos, nos é apresentado da seguinte maneira no *Canto Órfico* n. 58:

> Invoco o grande, o puro, o terno e grandioso Eros,
> O deus alado, arqueiro, ágil, vivo e ardente
> Que brinca com os deuses e com os mortais,
> Deus múltiplo e astuto, detentor das chaves deste mundo,
> Do céu etéreo, do mar, da terra, de todos os sopros,
> Nutrientes com que a deusa verdejante cumula os homens
> E das chaves do vasto Tártaro e do Oceano ruidoso.
> Pois só tu tens nas mãos o timão de todas as coisas.
> Ó bem aventurado, insufla-nos mistos santos arrebatamentos
> E afasta para bem longe deles os desejos aberrantes.
>
> (trad. de Jacques Lacarrière)

O poder de Eros fica bem evidente nos versos 781-800 da *Antígona* de Sófocles, assim como a atuação de Afrodite para o mesmo fim:

> Eros, invencível Eros, tu que subjugas os mais poderosos; tu que repousas nas faces mimosas das virgens; tu que reinas, tanto na vastidão dos mares, como na humilde cabana do pastor; nem os deuses imortais, nem os homens de vida transitória podem fugir a teus golpes; e, quem for por ti ferido, perde o uso da razão!
>
> Tu arrastas, muitas vezes, o justo à prática da injustiça, e o virtuoso, ao crime; tu semeias a discórdia entre as famílias... Tudo cede à sedução do olhar de uma mulher formosa, de uma noiva ansiosamente desejada: tu, Eros, te equiparas, no poder, às leis supremas do universo, porque Afrodite zomba de nós.

Mesmo que as atribuições das duas divindades estejam interligadas, segundo Flacelière, Eros e sua mãe Afrodite, têm funções distintas (baseado nos Eróticos de Plutarco): Eros preside a paixão de um homem por um jovem e Afrodite de um homem por uma mulher;

Eros é o sentimento e Afrodite a sensação; Eros o espiritual e puro e Afrodite o carnal; Ele a felicidade, ela o prazer; Ele presidiria o amor nobre que busca o bem da alma e Afrodite a união dos sexos para a procriação.

Na atualidade, a estreita relação entre Eros/Afrodite e as mulheres é óbvia, mas, na antiguidade clássica, essa relação, algumas vezes, era negada, pois todos nós sabemos que, principalmente na Atenas do sec. V a. C., a mulher grega tinha o mesmo direito que os escravos, ou seja, nenhum; que o amor entre rapazes tinha um papel importante na sociedade, que a maior parte dos casamentos heterossexuais era realizado por conveniência religiosa e social e não por gosto. Mas como amar alguém sem nunca tê-lo visto, ou melhor, contemplado?

Mesmo que, no contexto social helênico, a relação amorosa entre homem e mulher possa parecer insustentável, a mitologia nos mostra o contrário. Diversos são os relatos que sustentam a temática do amor heterossexual, como, por exemplo, o de Admeto e de Alceste. A versão mais conhecida do mito pode ser resumido desta maneira: foi decidido pelas Parcas que Admeto teria uma vida curta. Sendo ele um bom rei e um bom marido e ao ter acolhido Apolo bondosamente em seu palácio, o deus, conhecendo o destino do rei, persuadiu as Parcas a aceitarem em troca da vida de Admeto a vida de outra pessoa. Como seus pais, já velhos, não aceitaram fazer a troca, sua esposa, Alceste, concordou em fazê-lo e, consequentemente, morreu.

Héracles, visitando o palácio, conhecendo o amor dos dois e vendo o sofrimento do rei com a morte da esposa, foi em busca de Thánatos. Lutou com ele e, vencendo-o, trouxe Alceste de volta à vida.

Este mito, para os estudiosos, rebate a falsa ideia de que o amor, provocado por Eros, não pudesse nascer entre homem e mulher. Platão, no *Banquete-179*, afirma que "morrer por outro, só o desejam os que o amam e não só os homens como também as mulheres" e cita o exemplo de Alceste "que os deuses amaram a ponto de lhe permitir que saísse do Hades e voltasse a ver a luz do sol"; pensamento, também, reforçado por Plutarco, nos *Eróticos,* quando afirma que *as moças também são capazes de provocar o Eros.* Outro relato de reciprocidade amorosa é o que se refere a relação entre As-

pásia e Pericles. Péricles, o grande governador de Atenas, se divorcia de sua mulher legítima para viver conjugalmente com a hetaira[1] Aspásia, uma estrangeira lembrada por sua inteligência, beleza e por ter influenciado grandemente nas decisões políticas de Atenas.

As questões relacionadas ao amor, portanto, são abordadas de diversas maneiras através de todos os tempos: as flechas de Eros, o fogo do amor, os sofrimentos e as lágrimas quentes dos seres apaixonados, o efeito do amor sobre a alma dos que o amor domina... A liberdade poética nos permitiu falar de diversas maneiras sobre este sentimento que atinge a humanidade com a rapidez de uma flecha e de forma tão inesperada como um olhar, mas que, ao mesmo tempo, atormenta como uma queimadura ou uma ferida sem cura os corações dos homens. Entretanto os poetas falam dos sintomas, mas esquecem dos relatos míticos que apontam aqueles que padecem de amor, dos desejos não realizados e da luta interior para resistir ao deus alado, mas o Amor é irresistível...

Selecionamos alguns mitos para demonstrar que além das mulheres serem atingidas por Eros, elas são vítimas das decisões que tomaram quando estavam sob o efeito do poder do deus alado. Estamos nos referindo aos arquétipos das mulheres que não foram correspondidas ou tiveram os seus sentimentos manipulados como instrumento para que obtivessem o que desejavam.

Selecionamos para enfocar este assunto cinco mitos:

> • Cometo – filha de Pterelao, rei de Tafos → apaixonou-se por Anfitrião (Cometo cortou o cabelo dourado do pai que lhe tornava invencível por causa do amor que nutria por Anfitrião. Após a derrota de Pterelao, Anfitrião manda matar a moça).
>
> • Cila – filha de Niso, rei de Mégara → apaixonou-se por Minos (Niso também era invencível por conta da sua cabeleira púrpura ou dourada. Minos promete casamento a Cila, se esta o ajudasse. Minos domina Mégara, com o auxílio da moça, mas não cumpre a promessa, ao contrário, amarra-a na proa do seu navio para que morresse afogada).

[1] Havia três classes de prostitutas na Grécia: As Dicteríades, as Auletrides e as Hetairas. As Dicteríades, ou Pornais, estavam na escala mais inferior, sendo formada pelas mulheres paupérrimas e, em sua grande maioria eram escravas. As Auletrides eram as prostitutas independentes, atendiam a classe média e eram excelentes dançarinas, cantoras ou instrumentalistas musicais. As Hetairas eram as cortesãs de luxo. Possuíam instrução completa, eram versadas em ciências, filosofia, retórica, política, artes, música, dança, teatro, além de serem belíssimas.

> • Ariadne – filha de Minos, rei de Creta → apaixonou-se por Teseu (Todos nós conhecemos este mito eo seu desfecho, ou seja, Ariadne foi abandonada por teseu na ilha de Naxos. ContudoAriadne foi salva pelo amor de Dioniso).
>
> • Hipodâmia – filha de Enômao, rei de Pisa e de Estéope → apaixonou-se por Pélops (conhecida por sua beleza sedutora, é impedida de casar várias vezes por seu pai. Ao se apaixonar por Pélops, auxilia-o a ganhar a prova que lhe concederia a sua mão. Após o casamento, mata o seu enteado e para se vingar, Pélops tê-la-ia mandado matar).
>
> • Medéia – filha de Aetes, rei da Cólquida → apaixona-se por Jasão (Medéia é a única jovem que se vinga do abandono do marido e continua viva após a sua vingança. Cf. *Medéia*, de Eurípides*).*

A *agonia* interior de determinadas personagens, ao descobrirem a saída dos seus labirintos corpóreos, foi manifesto na literatura através de tênues murmúrios, ou em forma de relatos míticos, ou de maneira muito especial, em forma de poesia como nos apontam os versos de Safo de Lesbos, que delineiam de que forma se manifesta no corpo feminino os desejos insuflados por Eros:

> Igual aos deuses esse homem
> me parece: diante de ti
> sentado, e tão próximo, ouve
> a doçura da tua voz,
> e o teu riso claro e solto. Pobre
> de mim: o coração me bate
> de assustado. Num ápice te vejo
> e a voz se me vai;
> a língua paralisa; um arrepio
> de fogo, fugar e fino,
> corre-me a carne; tontos os ouvidos.
> O suor me toma, um tremor
> me prende. Mais verde sou
> do que uma erva – e de mim
> não me parece a morte longe…

A paixão insuflada por Eros, murmurada através dos lábios de Safo, é um rascunho do reflexo daquelas que se entregaram por inteiro, sem armas ou defesas, a fragilidade do que chamamos Amor.

Concluindo, podemos afirmar que para aqueles que ainda utilizam o veículo do amor e da sedução como instrumento para alcançar seus objetivos, através da manipulação dos sentimentos femininos, deixamos a lembrança da figura de Jasão/herói ridicularizado, errante, abandonado pelos homens, sem coroa e sem filhos, morto,

quando descansava à sombra da Argos, pelo mastro de seu próprio navio que em outros tempos o conduziu à glória.

E, àqueles que sentem a força de Eros como motivação para trilhar novos caminhos, deixamos a imagem do deus alado e da sua amada que lutou pelo que acreditava e se tornou a representante da mulher que se libertou da prisão imposta pelo casulo social e ganhou as asas da liberdade proporcionada pelo verdadeiro amor. Psique é o nome da amada de Eros, mas também significa, em grego, borboleta; e não há outra metáfora ou termo mais apropriado à mulher...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUFFIÈRE, Félix. *Eros adolescent – La pédérastie dans la Gréce Antique*. Paris: Belles Lettres, 1982.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário da mitologia grega e romana*. Portugal: DIFEL, 1999.

HESÍODO. *Teogonia*: a origem dos deuses. São Paulo: Iluminuras, 1992.

LACARRIÈRE, Jaques. *Grécia*: um olhar amoroso. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

PLATÃO. *O banquete*. São Paulo: Abril Cultura, 1972.

_____. *Fedro*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

SAPHO. Texte établi et traduit par Théodore Reinach. Paris: Les Belles Lettres, 1989.

ESCRITA E INVISIBILIDADE NO ROMANCE *INVISIBLE* DE PAUL AUSTER

Egle Pereira da Silva (UERJ)
eglesilva@hotmail.com

Invisible ou *Invisível*, em português, é o décimo quinto romance de Auster. Lançado nos Estados Unidos em outubro de 2009 e publicado no Brasil em maio de 2010, o livro é narrado a quatro mãos e em diferentes épocas: primeiramente por Adam Walker, um jovem calouro de Columbia aspirante a poeta no revolucionário anos 1960; depois pelo antigo amigo de Columbia, Jim, hoje, século XXI, um escritor famoso – intercalado com passagens do romance que Adam escreveu antes de morrer; e finalmente, por Cécile Juin, jovem estudante que Adam conheceu em seus tempos de Paris, e hoje renomada acadêmica na área de Literatura, especialista em Balzac.

O livro foge um pouco ao formato padrão de escrita de Auster: escrito por diferentes narradores, dividido em quatro partes constituídas de trechos de romances, cartas e diários escritos em sua grande parte não por aqueles que narram, mas por aquele do qual se fala.

Se em sua estrutura o novo romance de Auster se apresenta diferente do habitual desse autor, de resto tudo permanece igual: os temas ali abordados são os mesmo de outrora: a autoria, o Eu e a linguagem.

Segundo afirmo em minha dissertação de mestrado intitulada *Por Trás das Máscaras da Autoria: Uma Leitura de Cidade de Vidro de Paul Auster*, de 2004, o movimento do escritor na modernidade é justamente o de se esconder voluntariamente por trás de máscaras, pois uma vez com elas, só elas falarão, somente elas performarão, enquanto a própria interioridade estará recolhida e o sujeito morto – condição que já o dispensaria de qualquer responsabilidade sobre o que viesse a ser escrito sob tais máscaras. É esse segundo rosto, esse duplo irreconhecível, desconhecido, que exilou e tornou invisível o primeiro que se manifesta e se exprime no texto.

Autor que é, Jim bem o sabe, e ensina ao velho amigo dos tempos de faculdade, Adam, a operação que este deve empreender para escrever seu romance: apartar-se e fazer de si mesmo invisível, separar-se do *Eu*, recuar e criar um espaço entre o sujeito que escreve e seu objeto, escrever na terceira pessoa, ou seja, deixar de ser *Eu* para se tornar *Ele*, o mesmo que dizer tornar-se Outro. Ouçamos Jim:

> *I need to separate myself from myself, to step back and carve out some space between myself and my subject (which was myself), and therefore I returned to the beginning of Part two and begun writing it in the third person. I became He, and the distance created by that small shift allowed me to finish the book. Perhaps, he (Walker) was too close to his subject. Perhaps the material was too wrenching and personal for him to write about it with the proper objectivity in the first person* (AUSTER, 2009, p. 89).

Em "Kafka e a Literatura", um dos textos que compõem *A Parte do Fogo*, Maurice Blanchot afirma que somente quando o autor for capaz de realizar essa substituição estranha do *Eu* para o *Ele*, afastar-se de si mesmo e expressar-se nesse novo mundo de linguagem criado pela literatura, que esta será possível. Citamos Blanchot:

> A literatura é essa substituição estranha do *Ich* ao *Er*, do *Eu* ao *Ele*. Portanto, não basta escrever *Eu* sou infeliz. Enquanto não escrever nada além disso, estou perto demais de mim, perto demais de minha infelicidade, para que esta infelicidade se torne realmente a minha no modo da linguagem: ainda não estou realmente infeliz. Somente a partir do momento em que chego a essa substituição estranha: Ele é infeliz, é que a linguagem começa a se constituir em linguagem infeliz para mim, a esboçar e a projetar lentamente o mundo de infelicidade tal como se realiza nela. Então, talvez, eu me sentirei em causa e minha dor será sentida nesse mundo de onde ela está ausente, onde ela está perdida, e eu com ela, onde ela não pode se consolar nem se acalmar ou deleitar, onde, estranha a si mesma, ela não pertence nem desaparece e dura sem possibilidade de durar (BLANCHOT, 1997, p. 27-28).

Tal procedimento de substituição do *Ich* (*Eu*) pelo *Er* (*Ele*) apontada por Blanchot e percebida e realizada pelas personagens de Auster é plenamente consciente: trata-se de um mero e hábil truque do intelecto que torna o artista mais livre e independente para conceber a sua obra, igualmente independente e mais completa.

A essa troca estranha e libertadora do *Eu* pelo *Ele*, Auster chamou "multiplicidade do singular" (AUSTER, 1996, p. 291), ou seja, a própria potência do sujeito para o impessoal, a sua capacidade

de retirar-se de si mesmo e não mais ter de carregar o fardo de sua própria existência. Para Auster, o escritor, isso nada mais é do que "o espelho da autoconsciência do autor, uma forma de [este] observar [a si] mesmo pensando" (*idem*, p. 291); para as suas personagens um meio de elas não mais terem de enxergar a si mesmas, ou não ter de se verem sendo observadas por outros, o mesmo que dizer, de se fazerem *invisíveis*, e a partir dessa invisibilidade se ligarem a um outro, no qual não mais se encontram.

É só estando nessa condição de invisível e de Outro, ocasionada por sua entrada nesse novo mundo de linguagem (a linguagem literária, de ficção) da qual fala Blanchot, que Adam pode escrever sobre fatos que vão além do verossímil e do realizável, como, por exemplo, a incestuosa relação com sua irmã Gwyn. Diz ele a respeito: "*Ugly things I haven't had the heart or the will to look at in years, but I'm past it now and furiously mapping out the third chapter*" (AUSTER, 2009, p. 91).

Ao se expressar por uma distância incomensurável que impossibilita de nos fatos relatados ser reconhecido – não é possível que Adam e sua própria irmã tenham feito sexo – que Adam pode ser íntima e irredutivelmente essa criatura incestuosa que de seus escritos emerge.

Nessa perspectiva, é correto afirmar que a regra imanente que marca e domina a literatura como prática na modernidade é a *invisibilidade*. No bojo do exercício literário o autor é reduzido a um vazio, nos locais onde sua função acreditou-se muito tempo ser exercida, a saber, no nome e no texto.

Enquanto prática, a escrita literária de hoje está liberta do tema da expressão, ou seja, ela não está mais submetida a qualquer forma de interioridade – um eu, que seja seu dono e responsável, seu inventor e produtor. Ao contrário, a literatura identifica-se apenas com sua própria exterioridade desdobrada. Isso quer dizer que a literatura não é só um jogo de signos comandado pela própria natureza do significante, mas também algo que está em vias de transgredir e inverter a própria regularidade que a movimenta.

"Na escrita contemporânea", explica Foucault: "não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da

amarração de um sujeito em uma linguagem: trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer" (FOUCAULT, 2001, p. 268). Ou seja, de um processo no qual o escritor é destituído de todo e qualquer traço de visibilidade, pois esta, como já bem disse Gilles Deleuze, não torna algo realmente legível. Nas suas palavras: "Os locais de visibilidade não terão jamais o mesmo ritmo, a mesma história, a mesma forma que os campos de enunciado" (DELEUZE, 1996, p. 60). Segundo Foucault, isso acontece porque

> Por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aqueles que as sucessões da sintaxe definem (FOUCAULT, 1995, p. 25).

A afirmação de Foucault mostra como na modernidade, as palavras não dizem as coisas, tampouco as representam ou significam. O que de fato fala no texto literário é a linguagem: neutra, anônima, em seu ser enigmático e precário. Nas palavras de Foucault "sem começo, sem livro, sem promessa" (*idem, ibidem*). É justamente o percurso desse espaço vão e fundamental que o texto da literatura traça dia-a-dia e Auster tão bem apresenta em seu novo romance.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTER, Paul. *Invisible*. New York: Henry Holt and Company, 2009.

_____. *New York trilogy***.** New York: Penguin Books, 1990.

BLANCHOT, Maurice**.** *A parte do fogo*. Trad. Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DELEUZE, Gilles. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *O pensamento do exterior*. São Paulo: Princípio, 1990.

_____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema. Ditos & Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, Egle Pereira. *Por trás das máscaras da autoria: uma leitura de* ***"****Cidade de Vidro", de Paul Auster*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2004.

_____. *Máscara e dissimulação na* ***"Cidade de Vidro"*** *de Paul Auster*. Disponível em: <www.letras.ufrj.br/ciencialit/garrafa4/15.doc>.

ESTRUTURAS DISCURSIVAS: O ENCAPSULAMENTO ANAFÓRICO EM REDAÇÕES DE PRÉ-VESTIBULANDOS

Dayhane Alves Escobar Ribeiro (UERJ)
dayhanepvs@yahoo.com.br

1. Introdução

O presente trabalho adota como corpus as produções de alunos que já concluíram o ensino médio e, agora, se preparam para fazer o vestibular. Esses estudantes são oriundos de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro e, atualmente, estão cursando o pré-vestibular do Sindicato dos Trabalhadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Sintuperj.

Por fazer parte do corpo docente deste curso, como professora voluntária, tive acesso a uma gama de redações, que fazem parte de diferentes exercícios de produção textual cujo objetivo é fazer com que esses alunos possam obter na prática a experiência necessária para fazerem bons textos no vestibular, quando forem solicitados.

Assim, a partir da leitura de muitas redações, foi possível selecionar aquelas que atendiam a demanda dessa pesquisa. Entretanto, por se tratar de uma análise específica do fenômeno de encapsulamento anafórico, foi impossível ater-me apenas a uma atividade específica, por isso, farão parte deste corpus, as redações de vários alunos que tratam de temas diferentes. Todavia, cabe ressaltar que a metodologia dessas atividades teve a mesma base em todas as propostas, consistindo na leitura da coletânea (textos de jornais e artigos que tratam do mesmo tema) e produção do texto, conforme acontece nos vestibulares, recentemente.

Em consequência disso, as produções textuais, aqui, analisadas abordarão assuntos que são muito discutidos, nos dias atuais. E, embora tratem de temas distintos, todas essas redações atendem a mesma tipologia textual adotada na maioria das provas de vestibular (texto dissertativo-argumentativo), isto porque foram recolhidas em um curso pré-vestibular.

Desta forma, este corpus cuidará da referenciação por meio dos encapsulamentos como uma ferramenta que contribui para a progressão temática do texto, veiculando as informações textuais através da retomada e continuidade. Essa manutenção dos dados do texto possibilita a coesão textual – critério de avaliação no vestibular – e enriquece de forma coerente a argumentação que o aluno faz para defender sua tese.

Ressalta-se que a análise do texto cuidará de apresentar o assunto proposto para cada redação, além de reescrevê-las (digitadas), destacando os encapsuladores. Não só isso, após cada texto segue o apontamento do tipo de encapsulamento e seu conceito, para em seguida apresentar o fragmento do texto do aluno em que ocorre o fenômeno supracitado, explicando-o. Neste capítulo, portanto, serão apontadas as características gerais dos textos analisados com algumas considerações sobre o encapsulamento, apontando como a abertura do espectro de análise possibilitou aplicar um tratamento quantitativo aos dados, descrevendo, assim, a trajetória da análise em curso sobre a cadeia de referenciação e as possíveis categorias adotadas nesta pesquisa.

2. A trajetória da análise

O *corpus* desta pesquisa é, inicialmente, constituído de 25 redações selecionadas a partir do critério estrito de atendimento ao tema proposto para esta análise. O que motivou a escolha deste material foi o fato de reunirem questões em cuja análise tinha interesse: a primeira, que é em relação ao tipo de texto argumentativo, pelo fato de as redações apresentarem temas polêmicos, como *células tronco embrionárias* ou *a legalização da maconha*, exigindo dos alunos um propósito argumentativo para defender sua tese; e a segunda, sobre o processo de referenciação, para verificar como os encapsulamentos contribuem para a coesão e progressão textual, garantindo a manutenção de informações. Desta forma, ambas colocam em foco a estratégia linguística, que pretende comprovar como a referenciação contribui para a orientação argumentativa do texto.

O fenômeno linguístico em estudo diz respeito às cadeias de referenciação formadas por SNs (simples ou complexos) que subsi-

diam a construção do tópico discursivo dentro das partes constituintes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). Este fenômeno é, textualmente, relevante, pois contribui para a coesão referencial por meio do encadeamento de ideias através da retroação e progressão temática nas dissertações-argumentativas. Por ser o encapsulamento anafórico um recurso coesivo que aparece, especialmente, em textos argumentativos escritos e que, apesar de ser um conceito elaborado na linguística contemporânea, atua na dimensão do texto, contribuindo para a progressão temática.

Para tanto, numa análise preliminar, a partir da leitura das redações, organizou-se um "mapeamento discursivo" das possíveis referenciações existentes nos textos, isto é, um levantamento dos referentes que, por força das propostas temáticas eram recorrentes nos textos. Entretanto, a coleta dos dados não se mostrou um trabalho simples, porque durante a leitura do material, muitos SNs causavam dúvidas quanto ao fato de serem ou não rótulos no contexto em que estavam sendo empregados. Assim como, houve a existência de rótulos catafóricos cuja especificação ocorria em um predicativo do sujeito ou em uma relativa, restritiva ou apositiva (cf. MATEUS *et alii*). Desta forma, este levantamento inicial permitiu vislumbrar um provável mecanismo de manutenção da coesão, através do processo de referenciação, o que, posteriormente, possibilitou relacionar este processo com o desenvolvimento do tópico discursivo.

Certa da predominância desses encapsuladores, cuidou-se de investigar as cadeias de referenciação, identificando o número de menções ao longo do texto e por quantos parágrafos se estendiam, levando em consideração a configuração sintática do Sintagma Nominal em cada cadeia, *nome, pronome, determinante ou modificador.* Além disso, reconhecendo a quantidade de aspectos a serem analisados e as dificuldades decorrentes da função discursiva que esses elementos exerciam, optou-se por basear a análise dos mesmos nos estudos desenvolvidos por Koch (1993; 1996) pela relevância de seu trabalho nessa área. Tendo em vista que os sintagmas nominais encapsuladores aparecem em pontos nodais no texto e funcionam como recurso de interpretação intratextual, que rotulam porções textuais precedentes, pode-se considerar as seguintes possibilidades: *sumarização/encapsulamento de segmentos textuais antecedentes ou subsequentes; recategorização de referentes; manutenção do referente*

(forma retrospectiva ou anaforicamente e forma prospectiva ou cataforicamente); e Rotulação.

A partir deste quadro inicial, ampliou-se o espectro de possibilidades textuais, assumindo a existência de elementos próprios da sequência argumentativa. Os sintagmas nominais levantados, por funcionarem como rótulos no *corpus* estudado, foram analisados quanto à forma e função. Em relação ao aspecto formal foi estudada a constituição do SN, ou seja, o seu nome-núcleo, os determinantes e os modificadores. Já quanto ao aspecto funcional, foi abordada a capacidade intrínseca ao rótulo: retomar (retrospectiva) ou apontar (prospectiva) as informações, destacando, além disso, seu papel na organização do discurso, já que ao retomar ou apontar atua na coesão textual.

Neste sentido, levando em consideração o tipo textual, buscou-se correlacionar o emprego dos rótulos e mostrar que a avaliação expressa pelo rótulo explicita opiniões do produtor do texto. E, com esses dados coletados, foi possível indagar quais motivos relevantes contribuíram para a escolha desses encapsuladores, buscando sempre correlacionar os aspectos formais e funcionais dos rótulos aos temas propostos, representando contextos específicos e outros como termos mais gerais, no intuito de estabelecer uma comparação.

Para poder lidar com tantos aspectos simultaneamente e, ao mesmo tempo, observar com objetividade essa correlação, foi utilizado uma análise quantitativa que, através dos cálculos percentuais, atribuísse maior confiabilidade e permitisse lidar com a diversidade entre os autores. Isto porque diante de tantas questões - um quadro complexo com aspectos que, embora pudessem ser tratados separadamente, poderiam ser inter-relacionados –, optou-se por submeter os dados levantados ao tratamento estatístico para revelar em números as regularidades dos usos analisados.

Assim, com base nos processos mencionados pode-se fundamentar a análise das redações no que tange os termos que, metaforicamente, funcionam como cápsulas carregando em si, anafórica ou cataforicamente, os tópicos responsáveis pela manutenção temática no texto, levando-se em consideração a função textual argumentativa e discursiva dos SNs, que funcionam como conectores das ideias no texto.

3. Considerações sobre o encapsulamento

Todo processo de comunicação pressupõe em seu desenvolvimento referências a algo, alguém, fatos, eventos ou sentimento, mantendo em foco os referentes introduzidos por meio da operação de retomada ou deixando-os, temporariamente, fora de foco para que outros referentes sejam introduzidos no discurso. Nas atividades de escrita assim como nas atividades de fala, esse processo diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes e o chamamos de referenciação. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial.

A retomada do referente pode ser feita de forma retrospectiva ou anaforicamente, ou, então, de forma prospectiva ou cataforicamente. Afinal, a referenciação constitui uma atividade discursiva. Especificamente do ponto de vista da produção escrita, podemos dizer que o escritor, por ocasião de sua atividade de produção, opera sobre o material linguístico que tem a sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com o seu projeto de dizer (KOCH, 1999, 2002). Isto é, as formas de referenciação, longe de se confundirem com a realidade extralinguística, são escolhas realizadas pelo produtor do texto orientadas pelo princípio da intersubjetividade, razão pela qual os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do processo de escrita.

A introdução de referentes no modelo textual pode ocorrer de dois tipos a partir da ativação ‘ancorada’ e ‘não ancorada’. Ou seja, quando o escritor introduz no texto um objeto de discurso totalmente novo, dizemos que produziu uma introdução não ancorada, quando representado por uma expressão nominal, esta opera uma primeira categorização do referente.

Por sua vez, o outro tipo trata de quando o escritor produz uma introdução (ativação) ancorada sempre que um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação com elementos já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo dos interlocutores. É o que acontece com a expressão nominal que alude não a um referente que pode ser apontado no texto, mas faz remissão a informações contidas no contexto antecedente.

Esses casos de introdução de referentes de forma ancorada constituem anáforas indiretas, uma vez que não existe no cotexto um antecedente explícito, mas, sim, um elemento de relação que se pode denominar de âncora (SCHWARZ, 2000) e que é decisivo para a interpretação (KOCH, 2002; 2004). O que permite entender que os referentes não são indivíduos, mas referentes com um status ontológico diferente: são entidades de uma ordem superior como estados, fatos, proposições, atos de enunciação. O antecedente não é claramente delimitado no texto deve ser reconstruído, por isso cabe ao encapsulamento anafórico estabelecer uma relação ao eixo 'velho-novo', como um princípio organizador no discurso. Desse modo, percebe-se que o encapsulamento anafórico introduz novo referente discursivo criado sob a informação velha, funcionando como uma integração semântica, configurando pontos nodais do texto. Entretanto, cabe ressaltar que o encapsulamento consiste num recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal pode funcionar como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto. E pode também resultar na categorização e na hipostasiação de atos de fala e de funções argumentativas no discurso, fenômeno textualmente relevante.

Não obstante, esta pesquisa traz a lume o encapsulamento como o denominador comum de sintagmas nominais, que são usados "para sumarizar, para reformular, para condensar informação". Ele é primariamente uma categorização dos conteúdos do cotexto precedente, pois envolve o eixo 'velho-novo', sendo claramente dependente do cotexto. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o encapsulamento anafórico é uma anáfora pragmática, pois os sintagmas nominais anafóricos veiculam a informação velha. Entretanto, este conceito é mais do que a apresentação de uma paráfrase resumitiva de uma porção precendente do texto, pois pode ser considerado novo por no mínimo dois motivos: primeiro, por ter um item lexical novo; e, segundo, não apenas por categorizar a informação cotextual dada, mas também com hipóstase. Desta forma, com base na informação velha, um novo referente discursivo é criado, e se torna o argumento de predicações futuras. Assim, o encapsulamento anafórico se torna um procedimento de introdução de referentes no texto. Referentes criados na dinâmica do texto.

A expressão referencial funciona retroativamente como um recurso de integração semântica, ou seja, como o termo para identifi-

car um fenômeno diferente. Esse termo é usado para caracterizar uma sentença final em um texto, produz integração semântica de proposições não relacionadas de outro modo. O sintagma nominal encapsulador produz um nível mais alto na hierarquia semântica do texto, pois aparece em pontos nodais no texto, funcionando como recurso de interpretação intratextual que rotula porções textuais precedentes. Neste sentido, o núcleo do sintagma nominal anafórico pode ser um nome axiológico, uma vez que o texto oferece uma avaliação dos fatos e eventos descritos. A função dos nomes gerais no discurso concentra-se no fato de que eles têm referência estendida e pode ser muito semelhante à referência estendida de demonstrativos neutros.

Sob este prisma a estruturação e organização do texto demandam o uso dos encapsuladores anafóricos, que chegam muito perto dos conectivos textuais, isto é, esses nomes gerais funcionam no encapsulamento anafórico na formação de conectivos, como processos de gramaticalização, existindo, portanto, uma transição do léxico para a gramática. Isto porque grupos nominais são usados para conectar e organizar o discurso escrito, possibilitando a coesão lexical como rotulação. Por isso, vale a pena lembrar que existem dois tipos de rótulo: rótulos prospectivos e rótulos retrospectivos. Dentro da categoria de rótulos, este conjunto é referido como metalinguístico. Extensão do discurso como um ato linguístico, um argumento, um aspecto ou uma declaração. Eles são rótulos para estágios de um argumento, desenvolvido dentro e através do próprio discurso, eles são caracterizações *ad hoc* do comportamento linguístico.

Cabe ressaltar que a principal característica de rótulo é que ele exige realização lexical, em seu cotexto: um elemento nominal não específico. Os rótulos podem funcionar tanto cataforicamente (para frente), quanto anaforicamente (para trás). Quando o rótulo preceder sua lexicalização, será chamado de rótulo prospectivo; quando seguir sua lexicalização rótulo retrospectivo. O rótulo e sua lexicalização operam coesivamente em fronteiras de orações, ocorrendo dentro de uma única oração, como organização macroestrutural.

A rotulação é um meio de classificar a experiência cultural de modos estereotípicos; o conjunto de realizações de uma ideia ou de uma proposta, mas não é limitado. Trata-se de um processo aleatório

de nomeação, percepções partilhadas ou partilháveis, como a experiência e entidades nomeáveis. Sendo assim, a tendência para a seleção de um rótulo está associada a colocações comuns, pois os rótulos são construídos dentro de sintagmas fixos ou de "expressões idiomáticas". Todavia, cabe ressaltar que o rótulo retrospectivo se acha em companhia predizível, prontamente, utilizável de forma comum na comunicação falada e escrita. Essas formas remissivas têm um papel organizacional importante: elas sinalizam, muitas vezes, que o autor do texto está passando a um estágio seguinte de sua argumentação, por meio do fechamento do anterior, pelo seu encapsulamento em uma forma nominal.

O uso de expressões nominais permite, muitas vezes, realizar não uma sumarização e/ou recategorização do conteúdo da predicação precedente, mas a categorização e/ou avaliação da própria enunciação realizada. Essas são operações cognitivas e emotivas relevantes do falante, pois funcionam como um ato de enunciação, unidades pragmático-discursivas que se preocupam com o enunciado citado para que seja categorizado como uma premissa, estratégia argumentativa. A partir de expressões encapsuladoras com esses determinantes, a categorização é mais conspícua do que a referenciação. Isso mostra que é sempre preciso recorrer ao nosso conhecimento de mundo para construir o sentido de um texto, pois o encapsulamento anafórico permite ao escritor atribuir uma força ilocucionária a algum enunciado. Esta categorização de um enunciado como um ato de fala particular produz uma mudança para o nível metacomunicativo, função argumentativa atribuída a segmento textual.

Além disso, cabe ressaltar que um mesmo referente pode ser recategorizado de diversas maneiras, por meio de propriedades diferentes que lhe vão sendo atribuídas, cada uma revelando uma face diferente do mesmo objeto. Por essa razão, as recategorizações de um mesmo termo, retomam informação dada e trazem informação nova – constituem um instrumento poderoso para estabelecer a orientação argumentativa do texto.

Então, fica evidente que o encapsulamento anafórico não concerne só aos conteúdos do texto, mas pode também resultar na categorização e na hipostasiação de atos de fala e de funções argumentativas no discurso. É, portanto, ponto exclusivamente nodal na

hierarquia semântica do texto, ou seja, o encapsulamento de unidades pragmático-discursivas.

4. As categorias de análise

Na primeira perspectiva, o ponto inicial é a distinção entre cadeias com referentes específicos e cadeias não específicas, dada a natureza de cada tema solicitado para a produção dos textos, conforme pode-se observar a existência de cadeias ora formadas por nomes específicos ora formadas por nomes genéricos.

a) Cadeia de referenciação específica

Cotas nas universidades	➔ *reserva de vagas*	➔ *sistema*	➔ *medida*
Maconha	➔ *droga*	➔ *produto*	➔ *substância*

b) Cadeia de referenciação não-específica

Violência	➔ *problema*	➔ *questão social*	➔ *crimes*
Pessoas	➔ *brasileiros*	➔ *cidadãos*	➔ *sociedade*

Para cada tema, foram recolhidas mais de uma produção textual, o que possibilitou percorrer por um leque maior de possibilidades de referentes sobre um mesmo tema, isto permite dizer que essas cadeias puderam não ocorrer nos mesmos contextos. Entretanto, cabe destacar que o pressuposto geral deste trabalho é mostrar que a remissão textual por meio de formas nominais referenciais consiste na construção e na reconstrução de objetos-de-discurso.

Neste sentido cabe ressaltar que no fio de sua enunciação, os objetos de discurso tornam-se entidades constituídas nas e pelas vias discursivas. Postos, delimitados, desenvolvidos e transformados, esses objetos emergem e se elaboram progressivamente. Por isso, pode-se afirmar que o objeto de discurso não remete a uma verbalização de práticas linguageiras; ele não é um referente que teria sido codificado linguisticamente; é um importante indício da opinião do locutor não só a respeito do discurso que está sendo rotulado, como também a respeito do próprio enunciador desse discurso.

Os sujeitos sociais atuantes no processamento do discurso e estratégico operam a recategorização dos objetos-de-discurso, fre-

quentemente, metafóricos, orientando o interlocutor por meio dessa partícula de rotulação, que sumariza o conteúdo, atividade enunciativa, qualificando determinado tipo de ação ou atividade metadiscursiva.

E ainda em todas as ocorrências de rotulação metalinguística ou metadiscursiva ou metaenunciativas, ressalte-se que a escolha de expressões metalinguísticas e metadiscursivas, dentre as várias opções possíveis, consistem em diferenças ideológicas no contexto original da citação. Os "denotata" são objetos efetivamente existentes no mundo, e os "nomes" se aplicam a esses "denotata" de maneira unívoca (cf. CAVALCANTE, 2000).

Desta forma, destaca-se que ao remeter, seguidamente, a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele, formam-se, no texto, cadeias anafóricas ou referenciais. Esse movimento de retroação a elementos já presentes no texto – ou passíveis de serem ativados a partir deles – constitui um princípio de construção textual, praticamente, todos os textos possuem uma ou mais cadeias referenciais, independente da tipologia textual, conforme afirma Marcuschi ao destacar as sequências abaixo:

> • **Sequências descritivas**: uma cadeia relativa ao elemento que está sendo descrito.
>
> • **Sequências narrativas:** várias cadeias, uma relacionada ao protagonista, outra referente ao antagonista e, provavelmente, outras que se refiram aos demais personagens, espaço ou objetos da história.
>
> • **Sequências expositivas:** a cadeia anafórica principal dirá respeito ao referente (ideia) central que está sendo desenvolvido, podendo, evidentemente, haver outras, relativas aos demais referentes que forem sendo apresentados no curso da exposição.

Pode-se destacar ainda que a cadeia referencial é formada por pronomes pessoais de 3ª pessoas, retos ou oblíquos, e sempre que houver mais de um antecedente possível para a forma pronominal, a referência torna-se ambígua.

Políticos	➔	*eles*	➔	*representantes*	➔	*esses*
Habitantes	➔	*eles*	➔	*populações mais carentes*	➔	*deles*

Todavia, uma das formas mais ricas de progressão é aquela que podemos realizar por meio de expressões nominais, isto é, aquelas expressões que constam de um núcleo nominal (substantivo), a-

companhado ou não de determinantes (artigos, pronomes adjetivos, numerais) e de modificadores (adjetivos, locuções adjetivas, orações adjetivas/relativas).

Determinante	Núcleo Nominal	Modificador
essa	Célula	tronco
três	Setores	da sociedade
a	Questão	ambiental
este	Fenômeno	climático
as	Calotas	polares
esse	Exercício	de imaginar
o	Hábito	de ler
esses	Meios	de comunicação
o	problema	de cotas

Apesar das configurações acima mencionadas, que foram retiradas do *corpus*, pode-se destacar que o modificador possui certa flexibilidade de posição em relação ao nome nuclear, podendo ocorrer tanto à direita do nome-núcleo (como aponta o quadro acima) ou esquerda do mesmo. Entretanto, este modificador apresenta características morfológicas diferentes quanto a sua posição: se aparecerem à direita podem ter um adjetivo, um sintagma preposicionado ou uma oração relativa, conforme se pode notar nos exemplos supracitados; ma se aparecerem à esquerda serão apenas adjetivos, como em "*graves problemas*", "*fortes chuvas*", "*má comunicação*" ou "*uma vergonhosa mancha de sujeira"*.

Desse modo, estas expressões contribuem para a progressão referencial, pois cuidam de garantir a continuidade de um texto, estabelecendo um equilíbrio entre duas exigências fundamentais: repetição (retroação) e progressão. Isto é, na escrita de um texto, remete-se, continuamente, a referentes que já foram antes apresentados e, assim, introduzidos na memória do interlocutor; e acrescentam-se as informações novas, que, por sua vez, passarão também a constituir o suporte para outras informações. Às retomadas ou remissões a um mesmo referente dá-se o nome de progressão referencial. Esta pode ser realizada por uma série de elementos linguísticos: formas de valor pronominal, como os pronomes propriamente ditos (pessoais de 3ª pessoa, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos); numerais (cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários); certos advérbios locativos (aqui, lá, ali); elipses; formas nomi-

nais reiteradas; formas nominais sinônimas ou quase sinônimas; formas nominais hiperonímicas; ou nomes genéricos.

O que se propõe a seguir é elaborar um quadro com os nomes-núcleo encontrados nas redações adotadas como *corpus* neste estudo, que, opondo-se aos modificadores que apresentam um caráter avaliativo, os nomes-núcleo têm por finalidade descrever a situação apresentada, permitindo ao leitor uma interpretação adequada do trecho, evitando que o leitor possa ter dificuldade para identificar a extensão do discurso a que o rótulo remete.

Nomes-núcleo
Acidentes, acordo, aspecto, assunto, ato, característica, catástrofe, coisa, consequência, corrente, dificuldade, droga, esquema, fato, fenômeno, forma, função, incidente, indícios, insucesso, jeito, lances, maneira, medida, missão, momento, motivo, novidade, objetivo, ocasião, papel, problema, propósito, quadro, questão, razão, revés, sistema, situação, tarefa, tipo, valor, vantagem, acontecimento, ajuda, ameaça, ataque, bloqueio, concorrência, condição, conflito, complemento, dia, meios, postura, convicções, notícia, dados, hipótese,
confusão, decisão, decreto, disputa, dominação, empreendimento, escolha, golpe, informação, invasão, luta, manifestação, marcas, movimento, mudança, opção, opressão, prejuízo, privilégio, providência, realização, resolução, solução, surpresa, tentativa, detalhe, distinção, episódio, história, tragédia, expressão, frase, lema, tema, assunto, forma, palavras, parágrafos, pergunta, acusação, alegação, argumento, conclusão, exigência, reivindicação, resposta, atitude, conhecimento, constatação, diferença, ideia, ilusão, pensamento.

Os referentes já introduzidos no texto podem ser retomados mantendo as mesmas características e propriedades ou, como é muito comum, com alterações ou com o acréscimo de outras. Isto é, neste segundo caso, passam a fazer parte de outra(s) categoria(s). A explicação desses termos se dá por definição de termos que se pressupõem desconhecidos do leitor, percebemos ainda que, quando o termo para introduzir um referente é de pouco uso ou específico de determinado gênero, o leitor é auxiliado, substituindo esse termo, na retomada, por um sinônimo mais comum ou por um hiperônimo (termo de sentido mais amplo, que engloba o termo mais específico) como forma de esclarecimento.

Neste contexto, aplicam-se as seguintes categorias:

> **A) Sintagma nominal simples –** considera-se o nome (N), acompanhado ou não de determinantes, sem a presença de modificadores. Nomes nucleares que se referem aos resultados de padrões discursivo, re-

tomando um termo mencionado, anteriormente, por meio de um rótulo que também será constituído por um determinante demonstrativo.

"Esse assunto trás discussão por onde passa, seja entre os cientistas ou entre os jovens e a sociedade."

O nome nuclear *assunto* retoma a ideia temática apresentada no título da redação 'Células-Tronco', o qual se deve considerar como parte integrante do texto.

"Portanto, esse sistema foi uma porta aberta para quem quer concluir o ensino superior"

Nesse contexto, o "nó" na superfície textual ocorre por meio da retomada do tema Cotas através do encapsulamento anafórico para retomar a tese do parágrafo, já que se trata da conclusão textual. Além disso, pode-se dizer que, como ponto exclusivamente nodal na hierarquia semântica de texto, o sintagma nominal encapsulador aparece formado por um nome núcleo, acompanhado de um determinante demonstrativo, que apresenta intrínseco poder dêitico.

B) Sintagma nominal modificado – entende-se como um determinante + nome (N) com a presença de elementos denominados modificadores. Uma operação cognitiva e emotiva relevante do falante, trata-se de um encapsulamento anafórico que ocorre por meio de nomes avaliativos – especificadores, veiculando a informação velha. Ele é acompanhado por um demonstrativo que deve ser considerado como uma instrumentação ao leitor para que descubra o antecedente da expressão anafórica, comprovando que o uso do demonstrativo é quase inevitável.

"Por isso, se faz necessário que se tome medidas para que essa problemática deixe de ser mais uma vergonhosa mancha de sujeira."

Nota-se a cognição e emotividade do aluno ao tratar do tema, diagnosticando como *problemática* a questão da exploração do trabalho infantil, proposta no tema da redação. O nome encapsulador não é neutro por isso exige o demonstrativo, para marcar que sua opinião está presa ao cotexto; e, assim, a localização do referente só pode estar no cotexto. Daí a afinidade maior que existe entre o nome núcleo e seu determinante demonstrativo, quando apresenta uma opinião axiológica (CAVALCANTE et alii, 2003).

"as calotas polares acabam derretendo , o terremoto no Haiti, fortes alterações climáticas, chuvas fortes , desertificação, vulcões (...) o mundo cada vez mais vai sentindo essas catástrofes".

O encapsulamento anafórico por meio de rótulo avaliativo ocorre com o nome axiológico (modificador), veiculando a informa-

ção velha, acompanhado por um demonstrativo inevitável, com referência no cotexto.

> **C) Referenciação pronominal –** retomada expressa por pronomes, ocorre a partir da retomada de um grupo nominal que é, potencialmente, o elemento de referência, por preencher as condições de concordância do pronome. A remissiva gramatical livre (KOCH, 2000) ocorre no texto por meio de pronomes e não acompanha um nome dentro do grupo nominal, mas pode ser utilizada para fazer remissão, anafórica ou cataforicamente, a um ou mais constituintes do universo textual.

> *"criaram leis e multas com o intuito de diminuir a intensa destruição das matas e florestas e assim preservar elas para o futuro."*

Neste caso, o pronome pessoal de 3ª pessoa fornece ao leitor *instruções de conexão* (KOCH, 2009) a respeito do elemento de referência com o qual tal conexão deve ser estabelecida. É um elemento linguístico formador do cotexto, responsável direto para que se estabeleça a relação de remissão.

> *"As empresas (...) perceberam que diminuir a quantidade de matéria-prima, aumentando a eficiência dos seus processos de produção, além de ajudá-las financeiramente, (...)*

O pronome oblíquo, neste caso, recebe a denominação genérica de "pró-formas", pois estabelece conexão com o elemento de referência, concordando em gênero e número com o sintagma nominal *"As empresas"* do contexto precedente.

> **D) Referenciação elíptica –** cadeia de referenciação por anáfora zero, omissão dos termos, que consiste na elipse do nome referente.

> *"Em ideia oposta, estão aqueles que apoiam o ato de legalizar. Defendem que a maioria dos jovens que usam a maconha, o fazem para transgredir as regras dos pais, ou da própria sociedade."*

A indeterminação do sujeito ocorre com a omissão do termo, conjugando o verbo na 3ª pessoa do plural, o que resulta na manutenção do sujeito temático, o tópico que será tratado neste parágrafo, mas que será retomado através da elipse do nome *'aqueles que apoiam o ato'→ ∅ defendem (...).* Emprega-se, aqui, a anáfora zero.

> *"A leitura é capaz de transformar qualquer pessoa, trazendo conhecimento, com isso vem a educação que move o nível social e cultural de todos."*

A elipse do termo aqui possibilita que o encadeamento das orações possa ser mantido através da forma verbal, gerúndio. Entre-

tanto, o tópico frasal ainda concentra-se na palavra *leitura*, que está elidida "*Quem* traz conhecimento?→∅".

Portanto, a partir dessas categorias poderemos, então, prosseguir a análise dos dados, atendendo aos objetivos deste trabalho que, conforme Marcuschi (1999) afirma, um texto progride topicamente ao passar de um assunto a outro, e as estratégias de referenciação contribuem para a progressão textual. Para tanto esta pesquisa cuidará de analisar o uso de sintagmas nominais que atuam como rótulos, ou seja, expressões que exigem uma realização lexical no seu contexto. Buscando entender como o rótulo remete a porções de texto de extensões variadas, contribuindo simultaneamente, para a coesão e a organização textual.

Tais rótulos serão analisados quanto à função e à forma, pois a medida que a função possibilita correlacioná-los aos diferentes períodos, numa perspectiva sociofuncionalista, a forma contribuiu para se verificar a constituição do rótulo e o aspecto semântico dos nomes-núcleo. Assim sendo, em relação à natureza semântica do nome-núcleo, os rótulos analisados serão divididos em três classes semânticas: nomes neutros, nomes especificadores e nomes deverbais.

Partindo da constatação de que o rótulo pode funcionar como um organizador discursivo, pois tem a capacidade de remeter a porções textuais, poderá se ver que, no gênero redação, os rótulos contribuem para a progressão dos temas abordados. Em cada redação, o assunto é introduzido, desenvolvido e concluído, não havendo espaços para digressões, por exemplo. Desta forma, pode-se concluir que os rótulos inserem-se nesses contextos, contribuindo para a introdução e retomada de informações, para a preservação da continuidade e da organização textual, assim como, para a avaliação de porções textuais, tanto em sequências expositivas como em argumentativas.

5. Considerações finais

O ponto de vista adotado aqui procurou abranger o que a análise textual denomina de – problematização da estrutura de um texto – que consiste em compreender e analisar a "forma do discurso" em função de uma construção encadeada por meio de elos *coesivos* (ANTUNES, 2005). O processo de produção de um texto *dissertati-*

vo-argumentativo, por sua vez, deriva de um ato comunicativo-interativo que deve revelar uma posição contra ou a favor (um ponto de vista), ancorado em justificativas que configuram como argumento. Para tanto foi utilizado um *corpus* de língua escrita, constituído de redações de alunos de curso preparatório para o vestibular e o critério utilizado para a escolha dos mesmos foi o fato de terem sido ou serem organizados de forma argumentativa, com amplo uso dos mecanismos de coesão e, por isso, foi possível identificar vários SNs que funcionam como rótulos.

Desta forma, como a proposta apresentada é de analisar as redações, investigando a produção de texto que privilegia a dimensão produtiva e discursiva da língua, este trabalho buscou oferecer reflexões para o ensino da escrita, tais como: desenvolver nos alunos de Língua Portuguesa, nas escolas, condições de produção para a articulação das ideias, no momento da materialização do discurso através da coesão textual, "fugindo" do ensino voltado meramente para a classificação gramatical.

Além disso, colocou-se em foco o ensino da coesão textual como um meio de produzir, junto ao aluno, um saber sobre a língua a fim de que ele se torne capaz de lidar com as diferentes tarefas cognitivas. Desta forma, a coesão referencial é apresentada como um recurso para manifestar sua capacidade textual, ainda que não sejam dominadas as regras esperadas pelas gramáticas, a competência torna o texto coeso mesmo que ocorram repetições de palavras, elipses ou pronominalizações ambíguas, pois há a preocupação de não deixar as ideias "soltas" no texto, tornando-as um contínuo comunicativo textual. Logo, esta consciência já gera no aluno a noção do que realmente é um texto coeso, conforme foi analisado, e que deve ser levado em consideração pelos corretores destas redações.

Contudo, é preciso considerar os dados coletados durante a pesquisa, baseados no estudo de cada caso / cada redação, visto que se pretende fomentar no ensino de língua portuguesa e de produção textual algumas noções básicas da propriedade textual, com o objetivo de desenvolver a nossa competência para falar, ouvir, ler e escrever textos com mais relevância, consistência e adequação. Da articulação das ideias, resulta um modo de abordar o texto produzido por estudantes, que leva em conta os saberes linguísticos e as contribui-

ções sociais. Analisando a produção textual sob o viés institucional escolar, chega-se à conclusão da relação proposta com a sociedade: "a linguagem é vista como parte da organização da sociedade", visto que a língua não é apenas mediadora do conhecimento, mas a matéria-prima com efeitos para a organização do próprio conhecimento social. Ou seja, o que se procura dizer com esta pesquisa é que, com a inclusão da reflexão sobre a linguagem, não apenas como instrumento neutro, mas como forma de conhecimento capaz de produzir um saber, pode-se ressaltar o ensino da língua portuguesa, no que tange à produção de textos, como efetivamente uma prática social de inclusão dos indivíduos no domínio da língua, quando se torna funcional para as situações do cotidiano, deve constituir-se como algo mais importante: como forma de conhecimento elaborado.

A reflexão que fazemos aqui enfatiza a importância de trazer à consciência, como forma de conhecimento, os recursos coesivos já que são utilizados nas redações ainda que de modo às vezes inconsistente. Com a noção de realizar um texto articulado, e não dominando todas as regras gramaticais para tal fenômeno, o aluno usou diversas formas para atingir um efeito coesivo, como se pretende comprovar com a análise deste trabalho. Por isso, busca-se chamar a atenção para estas formas a fim de esclarecer que a coesão é importante fator linguístico que flutua entre o âmbito do discurso e da gramática.

Por isso, esta pesquisa analisou o uso de sintagmas nominais não específicos que atuam como rótulos, ou seja, expressões que exigem uma realização lexical no seu contexto, visando o critério da argumentação através do amplo uso dos mecanismos de coesão e, por isso, foi possível identificar vários SNs que funcionavam como rótulos, garantindo o fenômeno da referenciação nos textos. Conforme, apontam outras análises de diferentes *corpora* sobre esta mesma direção (BEZERRA, 2004, PAREDES SILVA & MARTINS 2008, CARVALHO 2005) entre outros.

Assim, com a constatação de que o rótulo pode funcionar como um organizador discursivo, pode-se ver que, no gênero redação, ele também contribui para a progressão dos temas abordados, inserindo-se nos contextos de forma mais específica ou não. Isso possibilitou suscitar, através desta pesquisa, novas reflexões sobre o uso dos rótulos, destacando como contribuem para os estudos da referencia-

ção e de sua relação com gêneros e tipos textuais, ao descrever e analisar a constituição e o funcionamento dos rótulos nas redações argumentativas.

Fica evidente, portanto, que ainda assim é necessário o ensino de coesão textual nas aulas de redação, pois deve-se conhecer explicitamente os recursos que deixam um texto coeso. Assim, a compreensão desses recursos e dessas regras, sobretudo naquilo que se refere à escrita de textos, "se apanha" também na intimidade com textos escritos, na análise de como eles se organizam, o que põe em evidência a inter-relação que mantêm entre a leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. Suárez. *Curso de redação.* Articulação sintática do texto. Uso dos operadores argumentativos. 12. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ABREU, M.T.T.V. *O processo de referenciação e a construção do texto argumentativo.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

APOTHELOZ, D. & CHANET, C. Definido e demonstrativo nas nomeações. In: CAVALCANTE, M., BIASI-RODRIGUES, B., CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 131-76.

ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. A tipologia textual e o emprego de conectivos em textos orais e escritos. Uberlândia, *Letras & Letras*, vol. 12, nº 2, p. 23-45, jul-dez, 1996.

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. *Iniciação à sintaxe do português.* 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 116-139. (Coleção Letras).

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso In: ___. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

BEAUGRAND, Robert; DRESSLER, Alain, WOLFANG, Ulrich. *Introduction to text linguistic*. Longman: University of Vienna.1981.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BEZERRA, G. P. *Sintagmas nominais como rótulos em livros didáticos de História do Brasil.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

CÂMARA JR, J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.1977.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção*: a escritura do texto. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001, p. 37-41.

CARONE, Flávia de Barros. *Subordinação e coordenação*. São Paulo: Ática, 2000.

CHAROLLES. Michel. Introdução aos problemas da coerência de textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVES, C. H; ORLANDI, E.; OTONI, P. (Orgs.). *O texto*: escrita e leitura. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-85.

CASTILHO, A. T. *Os mostrativos no português falado.* São Paulo: FAPESP, p.119-147, 1993.

CONTE, M. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M., RODRIGUES, B. & CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação.* São Paulo: Contexto, 2003, p. 177-190.

COSTA VAL, M. da Graça. *Redação e textualidade.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2000.

FINOTTI, Luísa Helena. *Fatores de textualidade em redações de vestibular: uma análise crítico descritiva*. 1994, 100 p. Dissertação de mestrado em linguística. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

FRANCIS, Gill. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, M. *Advances in written text anly-*

sis. London: Routledge, 1994, p. 83-101. Trad. CAVALCANTE, M. e*t al.;* revisão CIULIA, A. *In:* CAVALCANTE, M. RODRIGUES, B. & CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação.* São Paulo: Contexto, 2003, p. 191-228.

GARCIA, O. Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 23. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática. 1997.

KOCH. I. G. V., TRAVAGLIA, Luís Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCK, Ingedore G. V. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto*: Como é e como se faz. Série Debates 1. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

ORLANDI, E. Sujeito, história, linguagem. In: *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PAREDES SILVA, V.L. *Rótulos em artigos de opinião e notícias jornalísticas.* Fortaleza: UFC, p. 5927-39, 2009.

_____. & MARTINS, A. P. M. O uso de SN's definidos vs. Demonstrativos como rótulos em entrevistas jornalísticas. *Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística* (UFRJ), v. 4, p. 39-58, 2008.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROCHA, D. O. D.; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e Análise do discurso: o linguístico e seu entorno. *DELTA: Documenta-*

ção de Estudos Linguísticos Teoria e Aplicada, São Paulo, v. 22, n.1, p. 29-52, 2006.

VAN DIJK, Teun. *Cognição, discurso, interação*. São Paulo: Contexto, 2002.

ANEXOS

➢ **TEXTO I**

Tema: Células-Tronco

CÉLULAS-TRONCO

Esse assunto trás discussão por onde passa, seja entre os cientistas ou entre os jovens e a sociedade.

Nos tempos modernos de hoje, a ciência conseguiu com ajuda dos avanços tecnológicos encontrar cura para os enfermos mais graves através dessa célula.

A célula tronco é encontrada no nosso corpo, mais apenas possuímos uma. Na gravidez de uma mulher antes de se forma um feto, ele passa por um estágio onde somente existi esses tipos de células.

Aqui está nossa discussão. Caro leitor, você é a favor ou não da cura de doenças através do tratamento com as células troncos, mesmo essa célula sendo um estágio da gravidez?

Ainda há várias questões à serem resolvidas e ouvidas. Hoje, na época em que estamos podem haver contendas, mais e o amanhã, quem sabe!

➢ **TEXTO II**

Tema: Aquecimento Global

O PODER DA SOCIEDADE CIVIL

Nota-se, hoje em dia, uma preocupação de todos os setores da sociedade civil com o aquecimento global. O poder do consumidor, a conscientização das empresas e o governo através da força da lei estão tentando reverter esse processo.

A população, em geral, na sua maioria prefere consumir produtos, ecologicamente, eficientes, ou seja, que degradam o mínimo o meio ambiente a outro mais poluente. Através desse hábito de compra as empresas se viram pressionadas a fabricar algo que intervissem o mínimo na ecoesfera tanto na sua fabricação quanto na utilização e descarte.

As empresas, ao longo dos anos, aumentaram muito o valor que dão aos custos dos produtos que fazem. Com isto, perceberam que diminuir a quantidade de matéria-prima, aumentando a eficiência dos seus processos de produção, além de ajudá-las financeiramente, também contribui para diminuir os graves problemas ambientais que o aquecimento global traz à terra.

A partir da década de 80, começou a se espalhar no mundo uma pressão nos governos para que intervissem de alguma forma na questão ambiental. Esses criaram leis e multas com o intuito de diminuir a intensa destruição das matas e florestas e assim preservar elas para o futuro.

Portanto, nota-se que todos os três setores da sociedade estão engajados em diminuir o aquecimento global. Apesar do grande avanço, ainda se tem um grande caminho a percorrer e espera-se que as próximas gerações continuem e consigam aperfeiçoar o que se está fazendo.

➢ **TEXTO III**

Tema: Aquecimento Global

É notório que, nos últimos anos, o mundo vem sentindo alterações climáticas, e estas são consequência de fenômeno chamado Aquecimento Global.

O fato é que este fenômeno não é natural e sim provocado pelo homem. Este, sabe as consequências, mas age como se não soubesse. A emissão dos gases poluentes, como o gás carbônico, ficam retidos na camada de Ozônio e acontece então o chamado Efeito Estufa. A terra, consequentemente fica mais quente e isso gera uma série de fatores muito graves.

Com a terra mais quente, as calotas polares acabam derretendo e isso aumenta o nível dos oceanos e ainda afeta os animais, como os ursos polares. Além disso, o aquecimento global causa catástrofes ambientais, como o terremoto no Haiti, fortes alterações climáticas, chuvas fortes contribui para a desertificação, para vulcões entre vários outros problemas ambientais.

Sendo assim, é nítido que se não houver a mudança de comportamento, essas consequências vão piorar e o mundo cada vez mais vai sentindo essas catástrofes. Até chegar um certo momento em que não será mais possível controlar nem mudar esta situação.

➢ **TEXTO IV**

Tema: Aquecimento Global

DESTRUIÇÃO DO PLANETA

A sociedade atual tem que conviver com muitas questões sociais, que alteram o modo de viver da população. A violência, a desigualdade social são alguns dos exemplos que mais influenciam, diretamente, a qualidade de vida. Há outros problemas, porém, que não afetam de forma linear e por se mascararem, não despertam a atenção das sociedades.

Uma dessas questões que abrange quase todos os habitantes do planeta é o meio ambiente e sua intensa destruição, que tem como principal consequência o aquecimento global.

Por um lado, há os responsáveis por isso, que não se importam com suas ações, agravando cada vez mais a intensidade do dano. As indústrias são um exemplo, liberam gases altamente poluentes Seus donos, visando o lucro, não procuram reduzir a produção ou o gasto de energia. Outro exemplo mais global, é o fato dos países não procurarem outras formas de energia, não poluentes, como eólica, solar, ... A atuais

fontes energéticas álcool, petróleo; esse que é usado como combustível para automóveis e liberam altos índices poluente como CO^2, são altos contribuidores para destruição do meio.

Por outro lado, encontram-se os mais afetados por essa situação, como as populações mais carentes que vivem em encostas ou perto de rios com as enchentes e a intensa variação climática, eles perdem suas moradias e até mesmo seus familiares além deles, há também os animais, como os ursos polares, que tem encontrado dificuldade em encontrar alimento e abrigo, devido ao derretimento das calotas polares, isso pode ocasionar a morte de muitas espécies e até a extinção das mesmas.

Portanto, pode-se concluir que inúmeras espécies e populações estão sendo prejudicadas pelos efeitos do aquecimento global. Muitas vidas estão se extinguindo, muitos desastres de amplitude mundial estão ocorrendo. Frente a isso, é necessário que os seres vivos se ajudem e se preservem. É preciso criar um futuro melhor para seus descendentes. Os lucros precisam ser menos usados e a vida mais valorizada. Então só assim haverá um ambiente saudável para todos.

➢ **TEXTO V**

Tema: Transgressão às leis

A APLICAÇÃO DAS LEIS É A SOLUÇÃO!

Hoje em dia ao ligarmos a TV somos bombardeados com uma série de acontecimentos que que chocam o Brasil. Cada vez mais a corrupção e a desonestidade por parte dos políticos aumenta mais.

*Essa corrupção se deve ao fato da certeza da impunidade, ou seja, a pouca rigidez da legislação Brasileira permite aos **nossos representantes** uma vida favorável ao crime e às falcatruas. Quase todo mês novas fraudes são descobertas nos cofres públicos o que prova mais uma vez como é fácil transgredir as no Brasil.*

***Os políticos** são os representantes da população no governo, seriam **eles** os primeiros a dar bom exemplo de idoneidade e caráter mas na prática não é assim que acontece. **Eles** são totalmente descompromissados com a ordem pública e não se envergonham e nem ao menos são punidos pelo que fazem. Como é possível cobrar de cidadãos seus deveres de educação e caráter se **seus próprios representantes** os provam que a certeza de impunidade é garantida?*

A transgressão das leis por parte da população deveria ser mais fiscalizada, onde as leis seriam aplicadas severamente e seguidas à risca. Já a transgressão das leis na política devera ser motivo de destituição do cargo e expulsão do órgão por justa causa. Dito isso, é urgente o comprimento e a aplicação real das leis. Só assim poderemos construir um país justo onde a legislação seja igual e seguida para todos sem distinção.

➢ **TEXTO VI**

Tema: Transgressão às Leis

As pessoas atualmente, não tem se comportado devidamente perante a ética do nosso país, principalmente aqueles que chamamos de corruptos. Algumas estão estagnadas, esperando seus direitos de cidadãos e outras acomodadas, satisfeitas com o que possuem.

Os indivíduos não podem se conformarem com as situações desfavoráveis que acontecem ao nosso redor. Precisamos reagir, correr atrás de nossos direitos e tentar acabar com tudo que nos aflige, como violência, corrupção e injustiça social.

Muita das vezes, criticamos o que os nossos governantes tem feito e nos esquecemos que foram nós que os elegemos. Antes de colocarmos alguém no poder político, temos que analisar suas propostas para a população, tanto na área da educação quanto da saúde.

A discriminação social e racial ocorre frequentemente em nosso dia-a-dia. Devemos tratar uns aos outros sem preconceito, esquecer as diferenças, respeitar o espaço de cada um e denunciar as agressões física e verbal.

Por tudo isso e muito mais que os seres humanos necessitam refletir nas suas atitudes e de exemplos, para obter uma excelente conduta perante a nossa nação.

➢ **TEXTO VII**

Tema: O poder de transformação da leitura

A INFLUÊNCIA DA LEITURA

A leitura é o meio mais eficaz para quem deseja absorver conhecimento, seja ele qual for. Porém nem todos acreditam na influência que ela exerce em nossas vidas.

Quem "pega o gosto" pela leitura sabe do poder de transformação que ela tem. As palavras saltam do papel aguçando nosso imaginário, seja um fato real ou não. Esse exercício de imaginar como se sucedeu um acontecimento de um artigo de jornal, um livro, faz com que nós possamos ter a capacidade de criar ou relatar nossos próprios pensamentos ou algo que vimos.

Para quem tem o hábito de ler é mais fácil o desenvolvimento de um texto ou até mesmo de uma conversa.

➢ **TEXTO VIII**

Tema: O poder de transformação da leitura

A DECADÊNCIA DA LEITURA

Percebe-se que atualmente os brasileiros vêm apresentando um grande desinteresse pela leitura e isso os prejudica em vários setores dos quais valem ressaltar a incompreensão dos textos, em geral, dificuldade ao redigir redações, e a má comunicação.

Uma primeira observação pode ser feita no que se diz respeito ao pouco hábito de leitura que os brasileiros adquiriram ocasionando o impedimento de uma visão clara do texto lido por apresentar palavras onde o indivíduo não conhece o seu significado.

Outro fator a analisar se leva em consideração a má construção de redações, onde o indivíduo usa palavras que desconhece o seu sinônimo para realçar sua redação, porém acabam por obter um texto sem conteúdo.

Por último é conveniente comentar que com a falta do exercício de leitura, a fala, de uma maneira geral, se torna mais complicada tomando como exemplo, um indivíduo que tem uma boa média anual de livros lidos e outro que não lê, em que o primeiro apresenta um vocabulário mais extenso que o outro.

É inegável, portanto, que o hábito de ler traz benefícios para qualquer pessoa, pois auxilia a uma linguagem mais culta de forma que se haja um bom entendimento tanto na fala quanto na escrita.

➢ **TEXTO IX**

Tema: O poder de transformação da leitura

A leitura é um dos prazeres mais belos que um ser humano deveria apreciar, mas essa não é a realidade que observamos.

Ler é algo precioso, não importa qual tipo, se é uma revista, um jornal, ou um livro apenas, o que importa é o poder de transformar um indivíduo em uma pessoa mais culta, inteligente, ou entendida sobre determinado assunto.

A leitura é capaz de transformar qualquer pessoa, trazendo conhecimento com isso vem a educação que move o nível social e cultural de todos.

É por isso que não se deve abandonar a leitura de forma alguma, mesmo que ache inútil, leva-leva sempre que puder, a hora que quiser, é o que quiser.

➢ **TEXTO X**

Tema: A legalização da maconha

A LEGALIZAÇÃO DA MACONHA

É sabido pela maioria das pessoas, que o uso da maconha pode ser prejudicial à saúde. Além disso, o questionamento sobre a legalização do uso da droga, vem sido muito discutido na sociedade.

Muitos acham que com a legalização, o produto pode significar um aumento na dependência dos consumidores, que é um dos efeitos da droga. Esse grupo é contra a legalização.

Em ideia oposta, estão aqueles que apoiam o ato de legalizar. Defendem que a maioria dos jovens que usam a maconha, o fazem para transgredir as regras dos pais, ou da própria sociedade.

Acreditam também que, por ser algo ilegal, pode ocasionar problemas à família do usuário. Como, por exemplo, a ameaça e perseguição de traficantes.

A partir dessas propostas, é necessário que as partes entendam que a solução deve ser benéfica para a sociedade em geral, seja ou não, o cidadão usuário da droga.

➢ **TEXTO XI**

Tema: O trabalho infantil na realidade brasileira

TRABALHO INFANTIL: TODOS TÊM SUA PARCELA DE CULPA

Não é novidade para grande parte da sociedade brasileira que o trabalho infantil é uma realidade do país. Dentre tantos fatores para isso, temos: O ineficiente cumprimento dos deveres pressupostos em lei por parte dos responsáveis, as máscondições que a maioria da população possui para a criação de seus filhos e a proporcionalidade entre o índice demográfico e a inserção da criança no "mercado" de trabalho.

É observável que a palavra responsável não se restringe apenas, aos pais, mas sim, na sociedade como um todo e Poder Público. Sendo assim, vemos que há deficiência destes na realização de seus deveres, pois a sociedade quando não é a pivô para a prática do trabalho infantil, é omissa nas obrigações de sua responsabilidade. Já o Poder Público não cria meios para o cumprimento do seu papel referentes ao direito da criança, visto que não há o desejo e preocupação que as crianças se tornem adultos melhores e mais conscientes.

É importante vermos que a maioria da população nacional não possui condições financeiras e intelectuais para a criação das crianças. Isso faz com que estas ao invés de serem centro de investimentos de uma família, sejam mais uma fonte de renda. Um exemplo claro disso é a região Nordeste brasileira, que possui o pior índice econômico dos país também é a região, que mais possui crianças trabalhando. Ou

seja, o trabalho infantil está, diretamente, ligado às condições financeiras da população.

É percebível que o índice demográfico é também influente para o número de trabalhadores infantis já que as regiões mais populosas do Brasil são exatamente aquelas que têm maior índice de crianças trabalhadoras. Isso deixa claro que não se trata de algo regional e sim nacional.

Pelo que foi apresentado, finalizamos vendo que o problema do trabalho infantil é causado por outros problemas em diferentes setores da sociedade. Por isso, se faz necessário que se tome medidas para que essa problemática deixe de ser mais uma vergonhosa mancha de sujeira no corpo da nossa "Terra Amada, Brasil".

➢ **TEXTO XII**

Tema: O aumento da violência urbana

MUDANDO A ROTINA

Um executivo com relógio de ouro, um jovem no seu carro do ano, um simples trabalhador falando ao seu celular. O que eles têm em comum? São alvos fáceis dos criminosos.

Com o aumento da violência, pessoas de alto poder aquisitivo se refugiam no trabalho de seus seguranças, blindagem se seus carros, dentre outros. O que era gasto com artigos de luxo, agora é gasto na segurança do seu patrimônio e sua vida.

Mas não é só estes, que sofrem com o medo da violência, as pessoas simples também. Isto é visto quando coloca o salário que recebeu no bolso escondido, evita falar ao celular, deixa de frequentar lugares porque agora estão perigosos. Ou seja, o que era tão simples para os brasileiros, agora não é mais.

Ir para o trabalho, à escola, à casa de um amigo, não significa que irá chegar e muito menos se irá voltar, visto ao alto índice de balas perdidas e assaltos. Essa é a realidade cruel que os brasileiros enfrentam a cada dia, e para não serem vítimas da violência acabam mudando a sua rotina – como foi visto acima – para se adaptarem ao dia-a-dia sem segurança.

Portanto, é dever do estado proteger seus cidadãos. No Brasil, isso só será possível, quando a base da educação for mudada para atender a demanda de jovens que não têm um rumo, pois através dela, esses jovens terão a oportunidade de conhecer o outro lado da moeda, que não é o crime.

➢ **TEXTO XIII**

Tema: Os efeitos negativos da tecnologia

OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NA VIDA DOS JOVENS

Com as novas tecnologias que avançam cada vez mais as casas, fica difícil para os pais ter um controle sobre o que o filho vai ver, ler e ouvir. Então, a educação que a família e a escola dão acaba sendo desviada pelos meios de comunicação.

A internet é acessada hoje por muitas crianças e essas possuem sites de relacionamentos que trazem pedofilia, o incentivo das drogas e sexo. E com isso, acabam amadurecendo cedo e perdendo a inocência. Para os responsáveis o mundo virtual se torna um grande problema, pois a criança pode correr o perigo de ser molestada por um adulto e no processo da educação o que ela aprenderia mais tarde acaba aprendendo cedo e até de uma forma errada.

A televisão também exerce um papel forte na educação. Novelas e seriados contagiam crianças e jovens fazendo eles se vestirem, falarem e se comportarem como os personagens.

Proibir esses meios de comunicação para os jovens não têm como, porque eles pertencem a esta nova geração e cada vez mais a tecnologia vai aumentar. O que pode ser feito, é a família ser unida e estruturada, e ensinando para o filho o que ela acha ser certo ou errado. E com colégios capacitados que possam dar uma boa educação à todos.

➢ **TEXTO XIV**

Tema: O aumento da violência urbana

O CRIME NÃO TEM CLASSIFICAÇÃO DE IDADE

Cada dia que passa, a participação de crianças na prostituição, em roubos e homicídios vem crescendo.

Bebidas alcoólicas e drogas, fazem parte das vidas dessas crianças precocemente.

Não é mais novidade, ler em manchetes de jornais, em revistas etc. Crimes brutais sendo cometidos por menores de idade.

A falta de incentivo na educação faz com que essa juventude entre, cada vez mais cedo na criminalidade. Investir em esportes, músicas e danças, trariam estes das ruas para as salas de aula e novos caminhos a partir dessas atividades seriam traçados.

Educar gerações futuras, traria grandes melhorias, para uma sociedade que hoje vive em tempos de guerra.

➢ **TEXTO XV**

Tema: O aumento da violência urbana

A TRISTE REALIDADE DOS BRASILEIROS

A cada dia os índices apresentam o aumento da violência no Brasil.

Se vê com mais frequência nos jornais, notícias de assaltos, homicídios, violência sexual contra mulheres e crianças e bandidos que saem impunes mesmo tendo cometido crimes graves como estes.

Os políticos que são eleitos para criar leis para proteger a sociedade, simplesmente não fazem nada, apenas roubam o dinheiro público, enquanto o povo sofre nas mãos de assassinos violentos, de milícias e policiais corruptos.

O Brasil precisa de leis mais severas para punir esses criminosos, que não são somente pobres, há também muitos ricos que cometem crimes.

É necessário melhorar a educação no país, qualificar mais os estudantes, abrir mais oportunidades de emprego, para que muitos não recorram ao crime para ganhar dinheiro, porque é isso que muitos fazem, sem emprego buscam no tráfico, no roubo, o seu sustento.

Falta de leis severas, educação precária, policiais sem qualificação e políticos corruptos, enquanto isso existir no Brasil o sonho de segurança dos brasileiros está inútil.

➢ **TEXTO XVI**

Tema: O aumento da violência urbana

A VIOLÊNCIA PRESENTE NO DIA-A-DIA DOS BRASILEIROS

Na atualidade a violência está cada vez mais intensa no Brasil. A violência é tão frequente, que ela não vem só das favelas ou das comunidades pobres, vem atingindo também as áreas nobres das cidades.

O problema está se tornando tão frequente, que os brasileiros tem se restringido de usar uma roupa que chame atenção, ou até mesmo joias e sapatos.

Hoje em dia, desconfiamos de todos ao nosso redor, pois nunca sabemos quem pode ser um sequestrador ou até mesmo um assaltante.

Enfim estamos vivendo num Brasil cada vez mais dominado pela violência, em que no dia-a-dia das pessoas a mudança de comportamento por causa da violência, está cada vez mais frequente, fazendo do medo um sentimento constante.

Na realidade a violência tem dominado o dia-a-dia dos brasileiros, tornando o convívio social mais difícil. Nem as autoridades conseguem conter a violência e não se preocupam em conter a violência, preferindo fechar os olhos para a realidade.

➢ **TEXTO XVII**

Tema: O sistema de cotas nas universidades públicas

SISTEMA DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR

Muito se discute acerca do no ensino superior do brasileiro que a princípio que tem que ser debatido se é bom e se é ruim para os universitários. Poucos são beneficiados por estas chamadas "cotas", que se beneficia mais não são as pessoas que necessitam e assim aquelas que nem precisa, mas sem nenhum esforço acabam sendo beneficiados.

Deveria lutar contra esse sistema que pouco nos beneficia. Entender fica muito difícil, não sabemos para que ir com esse assunto, terá que ser mais discutidos, algumas universidades que são poucos que apoiam que debatem sobre o assunto. O problema das cotas é ser favorável ou contra. Fica evidente que isso prejudica muitas pessoas que poderiam estar em uma universidade, são poucos os que terminam. A faculdade para mim significa preconceito.

Cabe ressaltar, são totalmente contra esse tema teria que ser mais discutidos mais comentado porque pouco se ouve falar, para alguns sim para outros é novidade.

Porque nos precisamos aproveitar esta oportunidade.

➢ **TEXTO XVIII**

Tema: O sistema de cotas nas universidades públicas

SISTEMA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Muito se discute acerca da polêmica distribuição de cotas no âmbito universitário. A incorporação de determinados grupos a este sistema acaba permitindo uma série de desvantagens para os demais candidatos.

Cotas, algo que é concebido a determinados grupos sociais. Atualmente, vimos que a maioria delas se destina aos: alunos da rede pública, filhos de militares, negros e indígenas. Um sistema completamente excludente.

Os demais candidatos sentem-se ameaçados. As cotas acabam proporcionando uma espécie de barreira para os mesmos ao tentar ingressar em uma faculdade pública. Contudo, estas cotas possuem a ideia de que os grupos "contemplados" não conseguem uma vaga meramente por meios próprios.

As cotas são um sistema falho. O surgimento das mesmas deve-se ao fato do governo não investir adequadamente na base da educação pública. Diante disto, tentam reverter a situação por meio das cotas nas universidades.

Fica evidente que a adoção das cotas para a inserção do indivíduo numa universidade pública é dotada de uma política um tanto quanto questionável. Assim, se o governo tivesse priorizado o ensino antes, a educação seria melhor. Com isso, poderia abolir o sistema de cotas.

➢ **TEXTO XIX**

Tema: O sistema de cotas nas universidades públicas

O PARADOXO SISTEMA DE COTAS

Muito se discute acerca das medidas adotadas para tentar amenizar as desigualdades no país. Uma das medidas adotadas é o sistema de cotas para o ingresso nas universidades, que desde a sua criação gera polêmica.

A educação é uma ferramenta para o desenvolvimento do indivíduo, mas ela nem sempre está acessível a todos. Aparentemente, está limitada a um grupo de pessoas.

O sistema de cotas tenta facilitar os menos favorecidos. Porém, cria um questionamento sobre sua validade, e se realmente resolve o problema daqueles que precisam. Cria-se a impressão que mesmo ajudando um grupo, acaba se prejudicando outros.

Consequentemente, essa questão aborda a todos que não tiveram a oportunidade de estudarem em escolas públicas e se viram obrigados a estudarem e escolas particulares de qualidade educacional duvidosa.

Fica evidente, portanto, que o sistema de cotas ainda é falho e excludente. É notório que a princípio foi uma medida emergencial que acabou se tornando algo definitivo.

➢ **TEXTO XX**

Tema: O sistema de cotas nas universidades públicas

COLÔNIA DE DISCRIMINAÇÃO

O sistema de cotas nas universidades públicas é de interesse de todos que pretendem cursar o ensino superior, desde os mais pobres e negros, até os que tem condições de se manter em uma faculdade. Desse modo é cada vez mais frequente a discussão sobre esse sistema.

Pode-se afirmar, que no Brasil não existe raça pura, somos uma mistura de várias raças, culturas e costumes diferentes. De fato, quando Portugal chegou ao Brasil, no ano de 1500, só os índios habitavam o país, porém os portugueses ao povoarem a colônia criaram essa mistura, ensinando costumes diferentes e "heterogeneizando" as raças.

Além disso, ao se inscrever para o vestibular, automaticamente já existe uma discriminação racial em relação ao indivíduo, porque se opta por uma "cor" ou "raça", o que não é justo, já que, potencial, habilidades e capacidades, não dependem da cor ou raça do indivíduo.

É notório lembrar que, enquanto não mudar a estrutura do ensino público na Brasil, o problema continuará, e como consequência disso, alunos de escolas públicas dificilmente terão chance, a não ser pelo seu próprio esforço de ingressarem nas universidades públicas.

Portanto, é realmente absurdo, um país como o Brasil, que tem um grande potencial, aprovar o sistema de cotas. Trata-se não apenas de uma discriminação racial, porém determinantemente social. No mundo globalizado que a sociedade vive hoje, é estritamente desnecessário essa oposição a raça.

➢ **TEXTO XXI**

Tema: O sistema de cotas nas universidades públicas

COTA POR COTA, OU NEGRO POR NEGRO

É notório que o sistema de cotas em faculdades é muito discutido entre os grandes reitores. Pois muitos vestibulandos ainda não gostam de como são feitas as cotas para os negros, muitos ainda criticam o sistema de cotas para os negros.

O problema de cotas em universidades ainda é bem frequente, pois os vestibulandos ao mesmo tempo que são a favor, também são contra, entretanto, eles são contra o preconceito aos negros. Não é a toa que surgi vários questionamento sobre o sistema.

Fica evidente então que as cotas em universidades, gera muitas discussões, pois negros já se sentem ofendidos por serem de uma raça "afrodescendente". Portanto, não deveria existir sistemas de cotas para negros, pois é um assunto que ainda é uma grande polêmica.

➢ **TEXTO XXII**

Tema: O sistema de cotas nas universidades públicas

CRESCIMENTO SEM DESENVOLVIMENTO

As primeiras universidades surgiram na Europa medieval, durante o renascimento. Esta instituição antigamente era constituída por pessoas da classe nobre. Hoje, porém, alunos da classe baixa também frequentam o ensino superior devido a programas do governo, como por exemplo, o sistema de cotas.

Esta medida contribui para que estudantes negros e de escola pública ingressem nas universidades. Porém essa é uma ação pragmática, porque embora os introduza neste ensino, eles não conseguem desenvolver as ações exigidas por estas instituições.

Diante desta situação fica vidente que os alunos cotistas não possuem preparo significante no ensino fundamental e médio, o que contribui para ressaltar as desigualdades sociais. Dá-se, portanto, condições para que eles adentrem neste sistema superior, mas não promove ações que os sustentem nestas.

Neste sentido, é possível deduzir que este sistema de cotas não promove inclusão social, nem tampouco sustentabilidade e crescimento. Porém, ressalta as dificuldades e o objetivo competitivo mundial em que se almeja prosperar sem crescer.

➢ **TEXTO XXIII**

Tema: O sistema de cotas nas universidades públicas

PORTAS ABERTAS

É notório que o sistema de cotas no ensino superior tem aberto muitas portas para negros, índios e pessoas de baixa renda e com a qualidade de notas bem acima da média do ENEM. Dando oportunidade está para o ensino superior.

Muito se discute acerca desse sistema, pois se acredita que esse sistema dá pouca chance aos que concluíram o ensino médio em uma escola particular.

Claramente se vê que hoje, as universidades tem um número maior de cotistas, assumindo o seu lugar, conquistando seu espaço, perseverando na oportunidade de conseguir o seu canudo, pois tanto o negro, o índio e o aluno de baixa renda não consegue chegar até as universidades sem estar totalmente preparado ou ter uma boa condição financeira.

Portanto, esse sistema foi uma porta aberta para quem quer concluir o ensino superior fazer a realização de um sonho, de dar orgulho a sua família, enfim, uma oportunidade única, uma porta aberta na sociedade.

➢ **TEXTO XXIV**

Tema: O dinheiro traz felicidade?

CONSUMO OU DESPERDÍCIO

Eis a questão, o dinheiro traz felicidade? Questão essa que vem sendo discutida há muitos anos, sem nenhuma conclusão concreta sobre esse assunto. É parece estar tão logo essa conclusão, já que cada pessoa tem a sua opinião formada.

A verdade é que o dinheiro é apenas um papel, incapaz de trazer felicidade ou a infelicidade a alguém, mas existe um, porém, nesse papel comum o qual retratei existe um valor, valor este que modifica totalmente o valor comum deste papel.

Em alguns casos, ouvimos por aí dizerem que o dinheiro só traz desgraça, ledo engano, o fato é o destino deste dinheiro perante o mau uso deste usuário que perante o fato o repreende julgando como o grande causador de resultados inesperados.

Existe porém um ditado popular que diz, "se você acha que dinheiro não traz felicidade, me dê o seu e seja feliz", o que retrata claramente que o dinheiro pode ser bom, e que pode trazer bons resultados, se bem utilizado.

Portanto, não há dúvida de que o dinheiro é muito importante na vida do ser humano, principalmente no sistema capitalista em que vivemos em nosso país, onde temos o direito de usufruir do que quisermos com este pequeno pedaço de papel, que cabe e nossas mãos, mas que tem um valor enorme no mundo em que vivemos.

➢ **TEXTO XXV**

Tema: O dinheiro traz felicidade?

ESTOU RICA!

É notório que o dinheiro é muito bom, ou seja, com ele fazemos várias coisas tanto necessárias quanto supérfluas.

Neste sentido, afirma-se que o bem que possuímos ou estamos querendo vem através do dinheiro. E, neste caso, ele traz alguma felicidade.

Desta forma, cabe ressaltar que o dinheiro não traz felicidade só alegria, pois se você estiver precisando quitar alguma dívida, ele acaba trazendo felicidade neste sentido.

Além disso, a felicidade que buscamos não está no dinheiro e sim nas pequenas coisas e atos que fazemos.

Com tudo isso, afirmamos que dinheiro não traz felicidade e sim ajuda a comprar e quitar uma dívida.

ESTUDO PROSÓDICO DE NARRATIVAS SEMIESPONTÂNEAS PRODUZIDAS POR BRASILEIROS APRENDIZES DE INGLÊS COMO LE

Camila da Silva Ornellas
camilaornellas@gmail.com
Fernanda Memória

1. Introdução

A motivação deste trabalho surgiu a partir do incentivo de Wennerstrom (2001) à realização de estudos sobre a interface prosódico-narrativa no discurso de aprendizes de língua estrangeira, área de pesquisa pouco explorada. Assim sendo, a pertinência desta se deve à carência de estudos sobre o caso específico de brasileiros aprendizes de inglês como LE, sobretudo no que se refere à análise prosódica de narrativas espontâneas e semiespontâneas, tendo em vista as constatações de Labov sobre a estrutura interna de narrativas pessoais na modalidade oral.

Nesse viés, ao fazer observações em relação a narrativas semiespontâneas elicitadas a partir de uma história em quadrinhos não legendada, pretendemos responder às seguintes perguntas:

- em que medida esse tipo de estruturação narrativa reflete ou não a estrutura da narrativa espontânea proposta por Labov?
- Em que medida a sequência de imagens da história em quadrinhos influencia a estrutura da narrativa do ponto de vista prosódico?

A primeira questão relacionada à comparação entre as estruturas das narrativas espontâneas e semiespontâneas e a segunda à possível influência exercida pelas imagens quanto às marcações prosódicas no discurso do falante.

2. Fundamentos teórico-metodológicos

A observação da possível tangenciação entre as estruturas da narrativa espontânea e a da narrativa semiespontânea sugere um estudo sobre as considerações de Labov sobre aquelas. De acordo com tal autor, a estrutura das narrativas espontâneas de caráter pessoal é composta de uma sucessão de elementos tais que refletem a demarcação da sequência original dos fatos rememorados.

Labov propõe, então, a segmentação das narrativas espontâneas em seis partes:

- Resumo – proposição inicial que costuma sintetizar toda a história, além de sinalizar seu começo e, assim, chamar a atenção do ouvinte;
- Orientação – seção que informa o momento da história, o local, os participantes da narrativa e seus comportamentos iniciais;
- Complicação – sequência de acontecimentos e ações que formam o corpo da narrativa a fim de responder à questão: "E o que aconteceu [então]?";
- Avaliação – é utilizada pelo narrador para indicar seu ponto de vista da narração;
- Resolução – sequência de eventos que se seguem ao evento mais reportável e nos dizem como a história terminou;
- Coda – proposição final que devolve a narrativa ao tempo do falante, respondendo à questão "O que aconteceu após tudo isso?

É importante ressaltar que o elemento narrativo denominado Avaliação, embora possa ocorrer com frequência entre a Complicação e a Resolução, pode se manifestar, inclusive de forma recorrente, em quaisquer das seções de uma narrativa espontânea (e semiespontânea, como observamos em nossa pesquisa).

Labov indica, ainda, a possibilidade de uma narrativa não apresentar todas as seções acima comentadas. Dessa forma, a ausência das seções Resumo e Coda nas narrativas semiespontâneas, analisadas neste trabalho, não compromete, mas reforça a semelhança entre as estruturas dessas últimas e das narrações de cunho espontâneo.

A ausência dos elementos narrativos mencionados corrobora, também, a relação biunívoca que se estabelece entre a sequência discursiva e a sequência de imagens da história em quadrinhos. Isso se deve ao fato de que a presença de Resumo daria uma visão da totali-

dade da história exposta e a presença da Coda inseriria, no discurso, uma inferência do falante. Entretanto, ao suprimir tais seções, o narrador obedece prioritariamente à segmentação dos quadrinhos, sem diminuir, contudo, a influência dos parâmetros da estrutura laboviana em relação às narrativas espontâneas.

Observando, então, os fatores que nos ajudariam a responder à questão referente à influência de tal sequência de imagens na estrutura prosódica do discurso, identificamos e, posteriormente, analisamos as seguintes marcas prosódicas nas fronteiras correspondentes às transições de imagens:

- Pausa real[1]: período de silêncio entre emissões vocais (Oliveira, 2002) superior a 300 ms (TANNENBAUM, WILLIAMS & WOOD, 1967);

- Pausa preenchida[1]: prolongamento ou hesitação vocal superior a 300ms;

- Pitch reset[2] (OLIVEIRA, 2003): retomada da curva melódica, medida através da diferença, em Hz (mínimo de 30Hz), entre a primeira tônica pós-fronteira e a última tônica pré-fronteira.

Os dados foram submetidos à análise acústica com o auxílio do programa PRAAT(V.5.0.36), disponível gratuitamente no site: www.praat.org

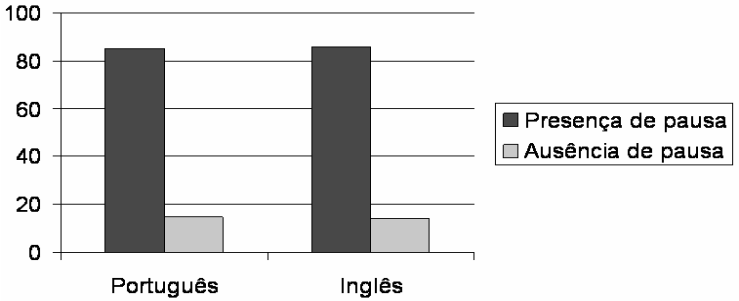
3. Contexto da pesquisa

Para a formação do corpus desta pesquisa, cinco de inglês como LE produziram narrativas orais espontâneas e semiespontâneas, primeiramente em inglês e em seguida em português, que foram gravadas em um ambiente insonorizado.

Os resultados deste trabalho são conseqüência da análise dos dados encontrados nas narrativas semiespontâneas construídas pelos aprendizes através de uma história em quadrinhos sem legendas[3].

4. Conclusões preliminares

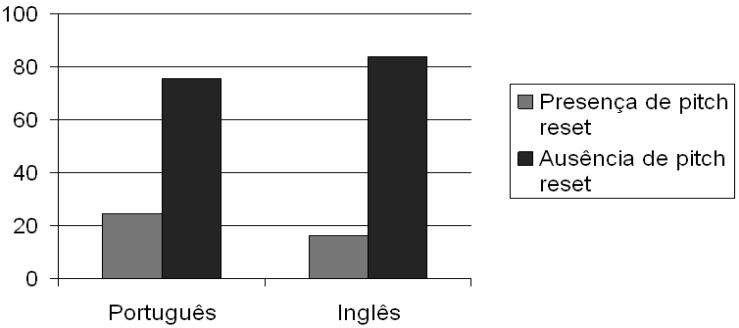
Após as análises, foram encontrados os seguintes resultados:



Pausas nas transições de um quadrinho para outro

No que diz respeito às pausas nas transições de quadrinhos, podemos perceber que mais de 80% das transições são marcadas com pausas, tanto em inglês quanto em português.

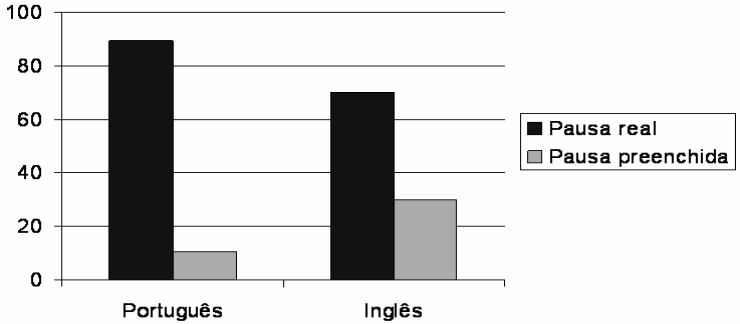
É possível que as pausas sejam conseqüência das mudanças de imagens, podendo, então, representar um período de assimilação e/ou processamento das informações contidas nos quadrinhos.



Pitch reset na transição de um quadrinho para outro

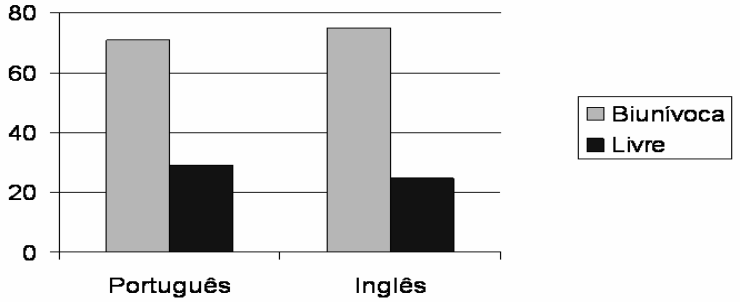
Com relação ao pitch reset também na transição entre quadrinhos, constatamos que a retomada da curva melodia marcou apenas 24% das transições em português e 16% das transições em inglês.

Este resultado demonstra que o pitch reset não foi uma marca prosódica tão significativa para as narrativas semiespontâneas analisadas neste trabalho.



Relação entre pausa real e pausa preenchida

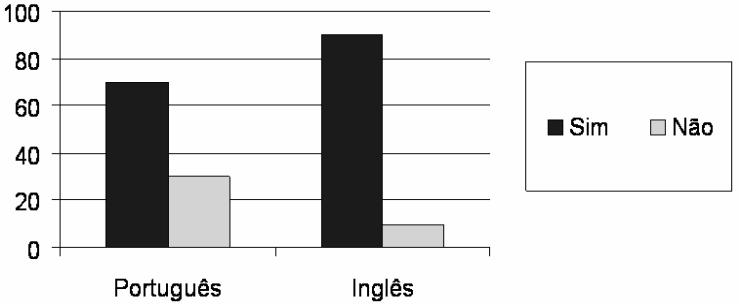
Quanto à relação entre os dois tipos de pausa, podemos perceber que há uma ocorrência maior da pausa real quando em comparação com a pausa preenchida. Podemos também perceber que há uma maior incidência da pausa preenchida em inglês, praticamente 20% mais que em português. Esta diferença pode ser conseqüência da familiaridade com a língua, pois estas pausas ocorrem em momentos nos quais os aprendizes parecem buscar palavras para contar a história demonstrada nos quadrinhos.



Relação sequência discursiva – quadrinho

Ao observarmos a relação entre a sequência discursiva e os quadrinhos, percebemos que em mais de 70% dos casos, tanto em

português quanto em inglês, está relação é biunívoca, se realizando de um para um, na qual um quadrinho equivale a um trecho da narrativa. Nos aproximadamente 30% restantes, no entanto, esta relação é livre, o que quer dizer que ocorrem variações tais como a não utilização de um quadrinho, por exemplo.



Coocorrência das fronteiras de seções narrativas com as dos quadrinhos

Observamos que, no caso das narrativas semiespontâneas, baseadas em uma história em quadrinhos, há três estruturas em interface: prosódica, narrativa e visual.

Neste caso, a estrutura visual tende a se impor sobre a estrutura da narrativa e a segmentação prosódica tende a ser conduzida pelas transições entre os quadrinhos, podendo coincidir com a seção da narrativa, quando esta última claramente coocorre com a transição de um quadrinho a outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CELCE-MURCIA, Marianne. Prominence and Intonation in Discourse. In: CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M. *Teaching Pronunciation***:** A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages. 13. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. Cap. 6, p. 175-220.

LABOV, William. Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 1997, p. 395-415.

_____. Oral Narratives of Personal Experience. *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. 2007.

MORAES, João Antônio de. Intonation in Brazilian Portuguese. In: HIRST, Daniel; CRISTO, Albert Di. *Intonation Systems***:** A Survey of Twenty Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 179-194.

OLIVEIRA, Miguel. The role of pause occurrence and pause duration in the signaling of narrative structure. *Advances in Natural Language Processing (proceedings of the 3rd. International Conference Portal),* Portugal, 2002.

WENNERSTROM, Ann. Prosody in Oral Narratives. In*: The Music of Everyday Speech.* Oxford: Oxford University Press, 2001. Cap. 8, p. 200-229.

"EU TENHO TANTO A LHE FALAR, MAS COM PALAVRAS NÃO SEI DIZER": O TRABALHO COM PRODUÇÃO TEXTUAL NAS TURMAS DE EJA

Juliene Kely Zanardi
julienezanardi@yahoo.com.br

1. Introdução

Trabalhar produção textual em turmas de Educação para Jovens e Adultos é um desafio para qualquer professor. Diversos fatores concorrem para que os alunos tenham uma série de dificuldades na execução da tarefa, tais como: a frustração por não saber como começar ou o que escrever, a insegurança oriunda da falta de prática, a dificuldade motora, o cansaço causado pelo acúmulo de atividades fora e dentro da escola etc.

A proposta do presente artigo é oferecer aos professores de Língua Portuguesa uma sugestão de trabalho de produção textual com o gênero discursivo relato pessoal. Para realizar tal tarefa, partiremos da nossa própria prática em sala de aula, tendo como embasamento teórico os pressupostos pedagógicos de Paulo Freire e os linguísticos de Bakhtin.

Consoante essa proposta, dividiremos este artigo em três seções. Num primeiro momento, esclarecemos qual é conceito de gênero discursivo com o qual estamos trabalhando. Posteriormente, justificaremos as razões que nos levaram a eleger o gênero relato pessoal como proposta de trabalho. Por fim, apresentaremos sugestões de como trabalhar com esse gênero em sala de aula.

2. Gêneros do discurso: algumas considerações

Segundo Bakhtin (1992, p. 279), a utilização da língua processa-se na forma de "enunciados (orais e escritos), concretos e únicos". Ainda de acordo com o filósofo, esses enunciados se relacionam com as diversas esferas da atividade humana (jornalística, publicitária, jurídica, literária etc.), refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma delas. Assim sendo, para Bakhtin (1992, p. 279), cada uma dessas esferas de utilização da língua elabora seus "*tipos relativamente estáveis* de enunciado", os quais denomina "*gêneros do discurso"*.

A partir desse conceito, cabem algumas considerações a fim de evitar possíveis equívocos. Primeiramente, quando fala em tipos relativamen-

te estáveis, Bakhtin não se restringe ao aspecto formal dos enunciados. Para o filósofo (BAKHTIN, 1992, p. 279), o enunciado é composto por três elementos: conteúdo temático, estilo verbal ("seleção operada nos recursos da língua") e, principalmente, construção composicional. De acordo com Bakhtin, todos esses elementos são marcados pelas especificidades da esfera de comunicação a que o enunciado se relaciona. Dessa forma, os gêneros do discurso não se distinguem apenas por suas características formais, mas também por seu aspecto temático e, principalmente, pelos seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais.

Também é importante não confundir os gêneros do discurso com o que Marcuschi (2005) chama de "tipos de texto" e Oliveira (2004), de "modos de organização do texto". Essas duas nomenclaturas referem-se a sequências de natureza linguística presentes nos diversos enunciados. De acordo com Oliveira (2004, p. 188), são elas: descritiva, narrativa, argumentativa, expositiva, enunciativa e injuntiva. Qualquer gênero do discurso é permeado por uma alternância desses tipos de sequências, não cabendo, pois, associá-los aos gêneros propriamente ditos.

Se por um lado podemos restringir, os modos de organização do texto (conforme a nomenclatura de Oliveira) a seis categorias; por outro, os gêneros do discurso são inúmeros e ilimitados. Como são variadas as esferas da atividade humana – as quais, ainda segundo a nomenclatura de Oliveira, passaremos a chamar de "domínios discursivos" –, inumeráveis também são os tipos de enunciado oriundos delas. Além disso, como as atividades humanas estão sujeitas a infindas inovações e transformações, o número de gêneros do discurso que podem surgir é também ilimitado. Um exemplo disso é a o surgimento da *cultura eletrônica*, que veio acompanhada da "explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação" impensáveis antes de seu advento (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Dado não ser esse o foco de nosso trabalho e as limitações espaciais de um artigo, salientamos que esta breve consideração acerca dos gêneros do discurso não contempla e nem a tem a pretensão de contemplar a vasta obra de Bakhtin e muito menos os estudos surgidos a partir desta. Nossa intenção é tão somente fornecer uma noção básica a respeito dos conceitos teóricos que nos norteiam neste trabalho. Acreditamos que, a partir dos conceitos básicos que aqui expomos, o leitor será capaz de compreender a nossa proposta e, se possível, fazer um bom uso desta. No entanto, para

um conhecimento mais aprofundado dos gêneros do discurso, recomendamos a bibliografia que segue ao final deste artigo.

3. Por que trabalhar com o gênero relato pessoal?

Como vimos no tópico anterior, os gêneros do discurso são inúmeros e ilimitados, havendo, portanto, uma gama enorme de possibilidades de propostas de produção textual em sala de aula a partir deles. Entre tantas opções, elegemos o gênero relato pessoal como ponto de partida para o trabalho com turmas de EJA. Cabe-nos, pois, apontar os critérios que nos levaram a essa escolha.

Segundo pesquisa desenvolvida por Bonai e Thiers (2006), a relação entre os alunos de turmas de EJA e a escrita é marcada por sentimentos antagônicos. Concomitantemente ao prazer e à satisfação de escrever, a produção textual gera nesses alunos "sentimentos de frustração e de impotência", relacionados principalmente à falta de domínio das "regras gramaticais" e à "falta de ideias para a construção de um texto" (BONAI; THIERS, 2006, p. 13). Ainda de acordo com as pesquisadoras, essas e outras dificuldades podem levar os alunos a um sentimento de aversão e afastamento frente a atividades que envolvam a escrita (BONAI; THIERS, 2006, p. 6).

Como postula Paulo Freire (2004, p. 23), é um saber necessário à formação docente a compreensão de que "*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*". Dessa forma, cabe ao professor elaborar estratégias que visem a superar quaisquer obstáculos que venham a surgir ao longo de sua prática e, assim, possibilitar o processo de ensino-aprendizagem. Tendo isso em vista, diante dos problemas apontados por Bonai e Thiers, apresentamos a nossa proposta de solução.

No que tange ao domínio das regras gramaticais, percebe-se que, muitas vezes, o aluno tem a falsa impressão de que é incapaz de produzir um texto escrito por não ter um conhecimento aprofundado da norma padrão. No entanto, como nos aponta Oliveira (2010), há diferentes níveis de formalidade nos usos oral e escrito da língua. O estudioso destaca a existência de, pelo menos, quatro níveis de formalidade no português do Brasil: o ultraformal, o formal, o semiformal e o informal. Segundo Oliveira, a

necessidade de obediência à norma gramatical é imperiosa apenas nos dois primeiros níveis.

Com base nisso, pode-se concluir que, assim como há esferas da atividade humana que envolvem um alto grau de formalidade (como a jurídica e a acadêmica, por exemplo), obviamente há gêneros do discurso em que são exigidos os níveis formal e ultraformal da língua e, consequentemente, um maior domínio das regras gramaticais. Há outros gêneros, entretanto, ligados a esferas mais informais de atuação do homem, em que a exigência é menor, de forma que o pleno domínio das regras gramaticais não é uma condição *sine qua non* para a produção de um texto como os alunos muitas vezes são levados a crer.

Como defende Oliveira (2010), no ambiente escolar cabe a ênfase à língua-padrão. No entanto, o estudante não chega à escola dominando-a e o processo de aquisição desse tipo de registro é gradativo, sendo o próprio trabalho de produção textual uma ferramenta para tal. Considerando isso e as dificuldades inerentes ao público do EJA, um bom trabalho de produção textual deveria partir de gêneros em que o nível de formalidade exigido é menor, como é o caso do gênero relato pessoal. Somente à medida que o aluno for se familiarizando com o registro padrão é que se deverá eleger gêneros discursivos que exijam um maior nível formalidade.

Cabe ao professor, nesse processo, sensibilizar o aluno para a questão da variação linguística. É importante que este perceba que, assim como há gêneros em que a obediência à gramática normativa é imprescindível, há outros em que esta é facultativa ou até mesmo contraindicada (OLIVEIRA, 2004, p. 191). Tendo posse desse conhecimento, acreditamos que o aluno se sentiria mais seguro no momento da produção textual e o sentimento de frustração e impotência constatado por Bonai e Thiers poderia ser diminuído.

Quanto à questão da falta de ideias para a construção de um texto, concordamos com a postura de Oliveira (2004, p. 190) que defende que o problema esteja, na verdade, relacionado ao método didático adotado. Segundo Oliveira (2004, p. 190), o cerne do problema está no uso de temas descontextualizados, dado que em "situações reais de comunicação – oral ou escrita – as pessoas nunca padecem de falta de ideias". Quanto maior a correlação entre o tema proposto para a produção de um texto e o mundo real, mais facilidade o aluno terá para executar a tarefa. Nesse sentido, o gênero relato pessoal é um ótimo ponto de partida, visto que propicia ao

aluno um espaço para escrever sobre suas próprias experiências. Além disso, é notória a necessidade que os alunos do EJA sentem de falar sobre si mesmos, suas vivências, aspirações, frustrações etc. Por que não utilizar uma proposta de trabalho com a escrita que contemple essa necessidade real de comunicação dos alunos?

Além disso, como defende Paulo Freire (2004, p. 30), é importante que os educadores saibam aproveitar no processo de ensino-aprendizagem a experiência que os alunos constroem socialmente na prática comunitária. Ao tratar do tema da alfabetização, por exemplo, o educador defende a criação de um programa que parta do "universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos" (FREIRE, 2005, p. 20).

Ao longo de toda a sua obra, Freire defende um processo de ensino que parta da experiência existencial dos alunos. Para ele, não há uma ruptura entre o saber nascido da pura experiência – "curiosidade ingênua" – e aquele que resulta de procedimentos metodicamente rigorosos – "curiosidade epistemológica" (FREIRE, 2004, p. 31). Segundo Freire (2004, p. 31), o movimento é de superação: à medida que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, "se criticiza", torna-se curiosidade epistemológica.

Partindo desses pressupostos, acreditamos que um bom trabalho de produção textual com turmas de EJA deva partir de temas e gêneros discursivos que tenham maior afinidade com o cotidiano dos alunos. Cabe, no entanto, ao professor instigar o aluno a realizar o movimento de superação da curiosidade ingênua para a epistemológica. Conforme os alunos forem desenvolvendo sua capacidade crítica, o trabalho com a produção textual poderá assumir novos direcionamentos, como, por exemplo, a incorporação de propostas que incluam gêneros ligados a domínios discursivos com os quais os alunos ainda não têm muita familiaridade.

Por fim, uma das grandes vantagens que encontramos no uso do gênero relato pessoal como proposta de produção textual é o acesso que ele nos oferece ao universo dos alunos: seus anseios, alegrias, frustrações etc. Nossa experiência com essa proposta demonstrou que, muitas vezes, os alunos elegem narrar episódios significativos de suas vidas, que se tornam uma importante ferramenta para que o professor conheça melhor o público discente e possa, assim, criar estratégias mais eficazes para que

haja uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, vamos mais uma vez ao encontro do legado de Paulo Freire, que afirma que

> O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem. (FREIRE, 2004, p. 45)

Tendo, pois, esclarecido as motivações que nos levaram à escolha do relato pessoal como proposta de trabalho, na seção seguinte, apontaremos algumas sugestões de como utilizá-lo em sala de aula.

4. Sugestões para o trabalho com o gênero relato pessoal

Ao tratar da questão do trabalho com os gêneros em sala de aula, Marcuschi (2005, p. 35) sugere uma proposta que leve os alunos "a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um". Identificando-se com esse pensamento, propomos um trabalho com o gênero relato pessoal que parta da observância das características que lhe são comuns. Para tal, cremos ser fundamental iniciar o trabalho com a leitura de textos que se manifestem nesse gênero. Como nossa proposta tem uma relação estreita com os pressupostos de Paulo Freire, uma sugestão de leitura que oferecemos é o texto "Minha primeira professora" (2010), de autoria desse grande educador. No entanto, vale lembrar que, para um trabalho mais proveitoso, é aconselhável a leitura não de um, mas de vários textos dentro do gênero proposto.

A partir da leitura dos textos selecionados, propomos a criação de tarefas que visem a levar o aluno a perceber as características centrais do gênero, considerando aspectos como conteúdo, forma, propósito comunicativo, nível de formalidade linguística etc. Em nossa prática em sala de aula, percebemos que promover um espaço para a leitura oral e o debate dos textos mostrou-se uma importante ferramenta nesse sentido. Como vimos na seção 1 deste trabalho, estudos comprovam que os alunos do EJA costumam ficar mais apreensivos em relação a tarefas que envolvam a escrita. Considerando esse sentimento inicial de aversão à escrita por parte dos alunos e a própria recomendação dos PCN em relação a um trabalho pautado nos gêneros orais e escritos, cremos que partir de tarefas

que envolvam a oralidade seja um ótimo caminho para o trabalho com a produção textual no EJA.

Conforme os alunos forem se mostrando familiarizados com o gênero relato pessoal e suas características, cabe dar início à produção de textos escritos. Nesse momento, acreditamos ser fundamental que o professor oriente o aluno a ter um olhar mais atento sobre o seu próprio texto, que o motive a ler e reler o texto pronto e a observar se este está ou não de acordo com o que foi visto a respeito do gênero trabalhado.

Apesar de todo trabalho desenvolvido até essa etapa, a produção de textos escritos pelos alunos não é o ponto de chegada da nossa proposta. Ao contrário, ela dá início a uma nova etapa de trabalho, que cremos ser extremamente rica e profícua. Segundo nossa proposta, os textos produzidos pelos alunos devem funcionar como uma ferramenta para que o professor consiga detectar as principais dificuldades dos alunos no que tange ao uso da língua escrita e possa trabalhar em cima delas.

Oliveira (2010), em seu artigo "Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno", estabelece uma tipologia dos erros de comunicação que nos parece bastante proveitosa dentro da proposta que recomendamos. Segundo o acadêmico, há duas categorias principais de erro: uma de caráter relativo e a outra de caráter absoluto. No primeiro caso, o erro não decorre de um problema intrínseco da palavra ou sequência de palavras empregada, mas sim de uma inadequação em relação à situação em que tenha sido utilizada. Já no segundo caso, a palavra ou sequência de palavras é em si incorreta, independentemente da situação de comunicação em que esteja inserida. A partir dessas duas categorias principais, Oliveira define várias subcategorias, que vão do nível frástico ou textual.

Partindo dessas categorias, consoante nossa proposta, caberia ao professor observar nos textos produzidos pelos alunos esses dois tipos de erros e criar estratégias para que os discentes aprendam a saná-los. Para ilustrar essa sugestão de trabalho, apontaremos algumas das estratégias que costumamos utilizar em sala de aula.

Um erro recorrente nos textos produzidos pelos alunos, por exemplo, é o ortográfico, que, segundo as categorias estipuladas por Oliveira, seria de caráter absoluto. Os anos de afastamento da escola e a falta de prática com a escrita levam os alunos do EJA a cometer esse tipo de erro com uma grande frequência. Como se trata de um problema típico desse

público, uma das tarefas que propomos é a autocorreção dos erros ortográficos cometidos a partir do uso do dicionário. Para facilitar o trabalho, o professor poderia destacar nas redações dos alunos as palavras que apresentem esse tipo de problema e pedir uma reescritura do texto em que sejam feitas as devidas correções. Outra possibilidade de trabalho seria selecionar nas redações dos alunos erros ortográficos que possam ser corrigidos a partir de uma regra geral. Por exemplo, é comum encontrar nos textos dos alunos formas como "responssabilidade" e "canssado". O professor poderá, a partir delas, demonstrar que na ortografia do português o dígrafo "ss", que representa o som do fonema /s/, não pode ser empregado depois de "n" (som nasal), sendo, pois, incorretas as grafias citadas.

Outro erro absoluto comum, cuja ocorrência é especialmente frequente no gênero relato pessoal, é a mistura dos discursos direto e indireto. Muitas vezes, os alunos, ao introduzirem vozes de outras pessoas em seus textos, recorrem ao uso do discurso indireto. No entanto, percebe-se que, principalmente quando narram situações em que há alternância de interlocutores, é comum que passem do discurso indireto para o direto, sem utilizar qualquer tipo de recurso que faça a coesão entre as duas formas. Também é corriqueiro o uso do discurso direto sem qualquer marca de pontuação. Uma das sugestões que oferecemos para interferir nesse problema seria destacar fragmentos de redações de alunos (preservando suas respectivas identidades), em que ocorra esse tipo de erro. A partir delas, poder-se-ia fazer um trabalho comparativo. Por meio de *slides* ou retroprojeção, o professor poderia mostrar aos alunos textos em que o uso dos discursos direto e indireto esteja corretamente empregado e pontuado e, posteriormente, textos dentre os produzidos pelos alunos, em que haja erros nesse sentido. A partir da comparação, o professor poderia instigar os alunos a sugerirem maneiras de corrigir os textos que apresentem problemas.

Como exemplo de erro relativo, podemos mencionar a repetição excessiva de sintagmas nominais. Embora seja muito frequente e aceitável na fala, podendo funcionar também como recurso no texto literário, a repetição exagerada de um sintagma pode ser considerada um problema de coesão dentro do gênero relato pessoal. Como sugestão de trabalho, indicamos, primeiramente, a leitura em voz alta de um texto que apresente esse problema para que os alunos consigam perceber por si próprios as implicações desse tipo erro. A partir disso, o professor poderá demonstrar recursos de que a língua dispõe para a eliminação do problema, tais como o uso do pronome ou de sinônimos em substituição o termo que fora exaus-

tivamente repetido. Uma vez apreendidos esses recursos, o professor poderá pedir um trabalho de reescritura em que o aluno encontre maneiras de evitar as repetições desnecessárias em seu texto.

Dados esses exemplos de como interferir no comportamento linguístico dos alunos dentro do gênero relato pessoal, finalizaremos essa seção com uma última sugestão. Em nosso trabalho em sala de aula, uma estratégia que se mostrou muito eficiente para o estímulo da produção escrita foi deixar recados para os alunos após as correções, parabenizando-os pelos acertos, motivando-os para a correção dos problemas e demonstrando envolvimento com o texto que por eles foi desenvolvido. No gênero relato pessoal, os alunos expõem muitas vezes aspectos bem íntimos de suas vidas, tais como traumas vividos, experiências marcantes e metas de vida. Seguindo os ensinamentos de Paulo Freire, acreditamos que, por mínimo que possa parecer, redigir algumas palavras de carinho ao final das correções é um dos passos que se pode dar a fim de ultrapassar a mera "repetição mecânica do gesto" na prática docente.

5. Conclusão

Com este artigo tencionamos oferecer aos professores de língua portuguesa uma proposta de trabalho com produção textual em turmas de EJA. Para tal, elegemos o gênero do discurso relato pessoal como um possível ponto de partida, visto que consideramos este gênero mais próximo das vivências e da bagagem cultural trazidas pelo aluno.

Como aponta Paulo Freire, a relação entre o saber originado da pura vivência (curiosidade ingênua) e o oriundo de procedimentos metodicamente rigorosos (curiosidade epistemológica) não pode ser de ruptura, mas sim de superação. Tendo isso em vista, nossa proposta objetiva aproveitar o conhecimento adquirido pelo aluno através de suas vivências para iniciar o trabalho com a produção textual. No entanto, ainda seguindo a linha de pensamento freiriana, salientamos a necessidade de um trabalho contínuo que vise dar ao aluno a possibilidade de passar da curiosidade ingênua para a epistemológica.

No âmbito do trabalho com os gêneros do discurso, acreditamos que essa passagem só é possível por meio de uma proposta que leve os alunos a terem contato com os mais variados eventos linguísticos. Dessa forma, concluímos o presente artigo evidenciado que este se limitou a uma

sugestão de trabalho com um gênero específico, mas que a nossa real proposta é um trabalho de produção textual que leve os alunos a conhecerem e terem domínio sobre a maior variedade de gêneros do discurso possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHKTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: ___. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BONAI, Zilmara; THIERS, Valéria de O. *Fatores psicológicos na produção textual em alunos de educação de jovens e adultos*. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0274.pdf>. Acesso em 13-06-2010

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: ___. *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia;* Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Minha primeira professora. Disponível em: <http://veracruz.edu.br/assessoria/encontro/paulo_freire_profa.pdf>. Acesso em: 31-07-2010.

MACHADO, Flora Prada. *Aluno do PEJ;* quem é você, por onde você andou? Dissertação de Mestrado do Departamento de Educação da PUC-Rio. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/889/1/tese.pdf>. Acesso em 13-06-2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, Cláudio C. e SIMÕES, Darcilia. *Língua e cidadania*; novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

___. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. Disponível em: <http://www.collconsultoria.com/artigo1.htm>. Acesso em: 14-07-2010.

EVIDÊNCIAS DE USOS GRAMATICALIZADOS E NÃO GRAMATICALIZADOS DE *DIZ QUE* EM *ORTO DO ESPOSO*

Katiane de Carvalho Coelho (UFF)
katianedecarvalho@hotmail.com

1. Introdução

As reflexões ora apresentadas são fruto de pesquisa realizada no âmbito do grupo *Discurso & Gramática*, na Universidade Federal Fluminense. As investigações realizadas no interior do grupo privilegiam a orientação teórica funcionalista norte-americana e oferecem contribuições para a compreensão dos fenômenos de estabilidade e mudança linguística, com foco na gramaticalização da evidencialidade em determinados estados de língua, na trajetória do português.

Este texto aborda a comparação de contextos de uso do item *diz que* em estágios linguísticos distintos, recuando a partir do presente até o português arcaico. Para tanto, adota-se perspectiva que prevê a interação entre sincronia e diacronia, considerada central para o estudo do processo de gramaticalização, entendido como regularização ou convencionalização (FURTADO DA CUNHA, 1999).

Comparam-se contextos associados ao uso de *diz que* em dois recortes sincrônicos, considerando-se ocorrências do item no português atual e no português de fins do século XIV. Para obter *corpus* representativo deste momento, realizou-se levantamento das ocorrências de *diz que* na obra *Orto do Esposo*, cuja autoria é atribuída a monges do mosteiro de Alcobaça, no período medieval português.

No português contemporâneo, resultados atestam a convivência de usos gramaticalizados e não gramaticalizados de *diz que*. Constatam-se contextos nos quais o sentido pleno de verbo de elocução permanece (Cf.: "O presidente *diz que* as verbas não serão liberadas") e contextos em que as características de "dizer", como verbo de elocução, perderam a força (Cf.: "*Diz que* era um rei, tinha uma filha por casar"). Esse último caso costuma ser apontado como indício de que o item sofreu gramaticalização no português atual.

Observações preliminares contrariam esses apontamentos, oferecendo evidências de que há contextos em que *diz que* aparece gramaticalizado no *corpus* representativo do português medieval e que tais contextos permanecem atuantes no português contemporâneo.

Assim, em vez de confirmar tendências que apontam para o processo de mudança linguística do item, atesta-se sua estabilidade semântico-sintática. Nessa direção, prevê-se a convivência dos usos gramaticalizados e não-gramaticalizados de *diz que* no português por tempo indeterminado.

2. Aportes teóricos

As pesquisas sobre mudança na perspectiva funcionalista estão estreitamente associadas à teoria da gramaticalização. Heine (2003) sugere que por meio da observação do processo de gramaticalização é possível compreender a maneira como itens gramaticais se estabelecem e se desenvolvem.

Destacam-se três fases nos estudos de gramaticalização. Algumas noções recentes da teoria da gramaticalização são remanescentes desses momentos históricos.

A primeira fase é associada ao trabalho dos filósofos franceses e britânicos no século XVIII. Tais filósofos propuseram que a complexidade gramatical e a abstração vocabular são derivadas de lexemas concretos, argumentando que formas dependentes, como algumas inflexões verbais, podem ser historicamente rastreadas até palavras independentes. Tooke, em uma obra de etimologia (*Epea Pteroenta, or Diversions of Purley*; vol. I: 1786; vol. II: 1805) considerou que as preposições derivam de nomes e verbos. Condillac explicou as desinências pessoais do verbo pela aglutinação de pronomes pessoais. Além disso, afirmou que o tempo verbal vem da coalescência de um advérbio temporal com o tema verbal.

A segunda fase dos estudos de gramaticalização é associada aos linguistas alemães no século XIX. Nesse momento, considerou-se, inicialmente com Franz Bopp (1816, 1833, *apud* HEINE 2003) que a mudança de formas lexicais para formas gramaticais é um dos

processos essenciais da gramática comparativa, destaque que tornou a mudança categorial um processo chave para o método histórico comparativo.

A terceira fase tem início nos anos de 1970, com Meillet, que primeiro introduziu o termo *gramaticalização*, definindo esse processo como "a atribuição de um caráter gramatical a uma palavra anteriormente autônoma" (MEILLET, 1912, p. 31).

Até 1970, a gramaticalização foi vista como parte da linguística diacrônica, como um meio de analisar a evolução linguística e reconstruir a história de uma língua ou de um grupo de línguas ou, ainda, como forma de relacionar as estruturas linguísticas do momento com os seus usos anteriores. A partir de 1970, entretanto, a atenção passa a estar no potencial que os estudos de gramaticalização oferecem como um parâmetro explanatório para a compreensão da gramática sincrônica.

Hopper (1991) indica duas abordagens da gramaticalização: a "histórica", que estuda as origens das formas gramaticais, bem como as mudanças que as afetam, e a "sincrônica", que estuda o fenômeno do ponto de vista de seus padrões fluidos de uso linguístico.

A interação entre a perspectiva diacrônica e sincrônica é acentuada pela abordagem pancrônica. Para Furtado da Cunha; Oliveira; Votre (1999) estudar a gramaticalização envolve "a pesquisa e a comparação de estágios lingüísticos distintos", combinando informação sincrônica e diacrônica.

A orientação pancrônica prevê permanência e continuidade em relação à atuação de fatores estruturais que têm determinados efeitos nos usos linguísticos.

Casseb Galvão (2004) analisa usos de *diz que* no português contemporâneo. No recorte sincrônico, considera que "ele diz que" e "dizem que" são as formas fontes do processo de mudança de *diz que*. Com base em ocorrências como as observadas em "*Diz que* era um rei, tinha uma filha por casar", *diz que* estaria adquirindo estatuto de elemento gramatical no português atual. A autora propõe um *continuum* de gramaticalização que prevê a mudança do item:

Tia Úrsula diz que > o povo diz que > a Lei diz que > Ninguém diz que > Algo me diz que > [...] um desses que me diz que > Diz que era um rei

Os resultados encontrados por Casseb Galvão (2004) atestam a convivência de usos gramaticalizados e não gramaticalizados de *diz que* no português atual, sugerindo que a gramaticalização do item se dê de forma gradual e unidirecional.

O estudo de Casseb Galvão (2004) suscita a investigação dos usos de *diz que* em outros momentos da história do português. Assim, propõe-se um recorte em que sejam considerados os usos de *diz que* no final do século XIV para buscar evidências que corroborem ou refutem as constatações obtidas ao examinar os usos de *diz que* no momento atual.

3. Método de coleta e análise dos dados

A análise esboçada é de orientação qualitativa e de caráter histórico-comparativo com suporte no paradigma evidenciário (GINZBURG, 2004). É baseada no modelo evidenciário no sentido de que cada ocorrência registrada é examinada, buscando-se captar as singularidades dos usos do item em investigação. O encaminhamento de estratégias de respostas às questões propostas conta, pois, com método interpretativo centrado em particularidades, consideradas reveladoras.

O levantamento do *corpus* é feito com método de varredura com a ferramenta de localização dos navegadores de Internet, considerando-se três *key words* para a realização da busca, a saber: *diz, dis* e *dig*. Optou-se pela concordância K*ey Word In Context* (KWIC) (MANNING; SCHÜTZE, 1999), com número mínimo de três palavras antes e depois do elemento central. São computados os resultados de formas do verbo dizer acompanhadas de *que*.

4. Discussão dos resultados

Os dados obtidos são registrados em planilha e distribuídos em categorias conforme os usos. Preliminarmente se detectam usos de *diz que* para:

1) citar/afirmar/reportar-se

> Ex.: "pertẽẽcem aa sabedoria da carne, da qual diz o apostolo Paulo que a sabedoria da carnẽ he morte"

2) relacionar

> Ex.: "disse o mynistro aos frades que preegassem, e todos se escusarõ, dizendo que nõ estauã percebudos"

3) introduzir especulação/indicar incerteza da origem da informação

> Ex: "E he tal como era hũa molher cegua, de que fala Seneca em esta guisa. Diz que a sua molher ficou ẽ carrego, da parte de herança de seus parentes".

Em (1), *diz que* introduz uma oração encaixada. O referente contextual é explícito, aparecendo intercalado. *Dizer* atua como predicador, a partir do qual se estabelece o argumento externo, "o apostolo Paulo", e o argumento interno, "que a sabedoria da carnẽ he morte". Tal exemplo identifica o uso não gramaticalizado do item, com sentido pleno do verbo. A estrutura é recorrente no português atual, a exemplo de "Diz o investigador que o caso é único".

Identificam-se ocorrências de estruturas, no português atual, nas quais a inversão da ordem sujeito-verbo, em relação ao verbo dizer, é usada para indicar incerteza da veracidade da informação, com traços de ironia, não raras vezes. Em *Orto do Esposo*, de antemão, observa-se a dificuldade em precisar tais traços, considerando-se que o texto é dedicado, em grande parte, ao tratamento do tema religioso, fato que muitas vezes favorece a tentativa de obter efeito de imparcialidade. Em (1) a inversão da ordem sujeito-verbo não representa efeito de incerteza ou ironia.

Em (2), “dizendo que” tem papel relacional, pois a função desse elemento é veicular a informação circunstancial (modal) de que “nõ estauã percebudos”, indicando a maneira como todos se escusaram.

No português atual, estruturas como (2) são comumente encontradas, como se verifica em: “Os meninos se recusaram, dizendo que não iam trair o amigo”. Levando-se em consideração os contextos em que ocorrem, verifica-se que a finalidade com que “dizendo que” foi usado nas duas sincronias é a mesma.

Em (3), verifica-se que *diz que* pertence a uma categoria gramatical evidencial, no sentido de que pertence a um paradigma constituído por um determinado número de elementos que não constituem predicados. Esses elementos expressam a origem do conteúdo asseverado. Tal uso gramaticalizado de *diz que* é semelhante ao encontrado no português atual, como atesta o exemplo: “Parece até que ela é uma jovem muito simpática, culta, prendada... E rica, é claro. Diz que a família dela tem muito dinheiro”. Em ambos os casos, *diz que* não atribui a responsabilidade de “dizer” a um referente explícito. Nesses casos, “dizer” não atua como predicador.

Verifica-se que *diz que* aparece gramaticalizado em contexto que não remete ao tema religioso em *Orto do Esposo*. O efeito obtido em (3) é de especulação, veiculando-se informação comentada de modo reservado, mantendo-se certo tom de conjetura, baseando-se em presunções.

5. Considerações finais

A observação dos resultados permite explicitar ocorrências que informam a respeito das finalidades comunicativas de *diz que* no português medieval, sendo constatados usos gramaticalizados, semelhantes aos encontrados no português atual. Tais contextos, portanto, permanecem atuantes no português contemporâneo.

A abordagem pancrônica, no que se define pela combinação de informação sincrônica e diacrônica, fornece descrição mais abrangente, com possibilidade de explicação mais completa do fenô-

meno a ser investigado (FURTADO DA CUNHA; OLIVEIRA; VOTRE, 1999).

A comparação de enunciados representativos de estágios anteriores com enunciados de momentos atuais da língua portuguesa sugere que elementos estruturais permanecem, mantidas as situações comunicativas que os prescrevem, fato que atesta a força de fatores que evidenciam a estabilidade da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSEB GALVÃO, Vânia. De predicação matriz a operador evidencial: A gramaticalização de diz que. *VEREDAS – Rev. Est. Ling.*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e n. 2, p. 163-181, jan./dez. 2004.

FURTADO DA CUNHA, M.; OLIVEIRA, M. R. de; VOTRE, S. A Interação sincronia/diacronia no estudo da sintaxe. *Revista D.E.L.T.A*, vol. 15, n. 1. São Paulo, 1999, p. 85-111.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989, p. 143-180.

GORSKI, Edair; ROST, Cláudia Andrea; DAL MAGO, Diane. Aspectos pragmáticos da mudança via gramaticalização. In: CRHISTIANO, Maria Elizabeth A.; SILVA, Camilo Rosa; DA HORA, Dermeval. (Orgs.). *Funcionalismo e gramaticalização*: teoria, análise, ensino. João Pessoa: Ideia, 2004.

HEINE, Bernd. Grammaticalization. In: JOSEPH, Brian D.; JANDA, Richard D. (Eds.). *The handbook of the historical linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2003.

HOPPER, P. J. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Eds.). *Approaches to grammaticalization*, v. I. Philadelphia: John Benjamins, 1991.

MANNING, C. D., SCHÜTZE, H.: *Foundations of Statistical Natural Language Processing***.** The MIT Press, 1999, p. 35.

MEILLET, A. *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Libraire Honoré Champion, 1912.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Orto do Esposo. Disponível em: <http://cipm.fcsh.unl.pt>. *Corpus* informatizado do português medieval – CIPM. Acesso em: 25 jun. de 2010.

VOTRE, Sebastião Josué. Continuidade e mudança na língua portuguesa no Brasil. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa*: uma visão em mosaico. São Paulo: EDUC, 2002, p. 135-152.

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS CARACTERÍSTICOS DO PORTUGUÊS ARCAICO NA FALA DO ALTO PANTANAL

Mirami Gonçalves Sá dos Reis (UNEMAT e UNICAMP)
mirami.reis@terra.com.br

Parece-nos relevante iniciar este trabalho com a lembrança de que a heterogeneidade presente na língua portuguesa falada no Brasil é tão ampla quanto, ainda, carente de estudos específicos, sobretudo nos seus aspectos histórico-sociais.

O Estado de Mato Grosso na atualidade chama a atenção do planeta em razão da diversidade de seus ecossistemas, de sua posição estratégica como centro da América do Sul e das perspectivas econômicas que oferece. É importante considerar também o que o Estado apresenta no âmbito das humanidades. As línguas faladas na região e as variedades do português nela presentes são questões que não podem ficar a reboque das sondagens científicas, tendo em vista seu caráter representativo das relações sociais e das forças políticas que configuram a organização social.

O avanço dos estudos linguísticos nas últimas décadas tem possibilitado a investigação e o conhecimento da linguagem humana sob os mais diversos prismas. As formas diferenciadas de se praticar uma língua constituem um dos objetos mais instigantes da pesquisa linguística, em virtude das possibilidades de se compreender, a partir desses estudos, questões fundamentais não apenas sobre o funcionamento da língua nos seus aspectos internos, como também sobre a vida social dos falantes, os processos históricos que determinam a heterogeneidade linguística e as relações de força política que definem as práticas linguageiras através do tempo.

O falar peculiar da microrregião do Alto Pantanal (Cáceres, Poconé, Barão de Melgaço e Curvelândia)[1], caracterizado pela permuta de terminações nasalizadas: [ã] > [õ] / [õw] e pelas variantes

[1] Na localidade de Curvelândia, colonizada quase que exclusivamente por paulistas, paranaenses, mineiros e outros, essas variantes não foram, até o momento (2010), encontradas.

fonológicas africadas: [tʃ] e [dz], vem merecendo a atenção de alguns linguistas que veem nesse campo um terreno importante a ser explorado. São estudos que ora buscam explicações desse falar na cultura e na tradição dos nativos, sob uma visão mais etnográfica dos fenômenos, ora procuram quantificar e categorizar a ocorrência e a frequência das variantes linguísticas da região, com aportes da sociolinguística laboviana, ora tratam das atitudes linguísticas entre a população falante das variedades linguísticas presentes em Mato Grosso.

Silva (1991, p. 74) afirma que *é durante o período arcaico que começa a processar-se a ditongação das vogais nasais /õ/ e /ã/, em posição final de nomes e verbos*. Para a autora, essa ditongação converge na direção do ditongo [ãw], que *já no século XVI* é típica do dialeto padrão português e possivelmente de dialetos do sardo. Portanto, conforme o estudo comparado das línguas românicas, não há regras fonéticas estabelecidas para explicar a ditongação de [õ], [ã] em [ãw], tendo ocorrido esse processo na evolução natural da língua.

A permuta de terminações nasalizadas e as variantes fonológicas africadas [tʃ] e [dz], fenômenos incomuns no País, mas marcantes na fala do Alto Pantanal foram objetos de estudo de outros pesquisadores como Bisinoto (2007), Câmara Jr. (1985), Coutinho (1984), Hauy (1989), Huber (1986), Paiva (1988), Palma (1980/2005), Almeida (2000/2005), Silva Neto (1941/1979), Silva (1991), Teyssier (1984/2004). Entretanto, tais fenômenos linguísticos ainda demandam investigação: faz-se necessária uma pesquisa histórica que responda a indagações quanto à caracterização dos processos de mudança da língua e suas possíveis causas, bem como as motivações que resultaram na preservação de traços aparentemente remotos, na região em questão.

Quanto à nasalização do português, Silva (1991, p. 74) diz que é durante o período arcaico que começa a processar-se a ditongação das vogais nasalizadas /õ/ e /ã/ em terminações de nomes e verbos e, que:

> Essa ditongação leva à convergência na direção do ditongo [ãu] que – já no século XVI – é própria ao dialeto padrão de Portugal. Observem-se os exemplos:

Lat.	Port. Arc.	Sec. XVI (Dialeto padrão)
coratione	coraçõn [õ]	coração [ãũ]
cane	can [ã]	cão [ãũ]
amant	man [ã]	amam [ãũ]
ama(ve)runt	amaron [õ]	amaram [ãũ]

Para essa mesma autora, apesar de, atualmente, o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB) padrão indicarem um ditongo [ãũ] do lat. –one, -ane e do etimológico –anu (como em mão < manu), há dialetos populares portugueses do Norte em que a ditongação resulta em [õũ], com uma etapa anterior [õ], tanto para os derivados –one (leone >Leon > leõ), como de –ane (panis > pane > pon > pão) e –anu (veranu > *veron > verão).

A respeito disso, Maia (1986, p. 604) afirma que:

> No século XVI, quando no português literário e na língua culta do centro do país já as três terminações [-anu > ão, -one > -on, -ane > -an] se tinham uniformizado em –ão, a pronúncia –õ era tida pelos gramáticos da época como característica da região interamnense.

Tendo como testemunho a fala do gramático Duarte Nunes de Leão, da 2ª metade do século XVI, Silva (1991, p. 75) admite que essa convergência no dialeto padrão já existiria desde a 2ª metade do séc. XV, como se vê, por exemplo, em várias poesias, do Cancioneiro Geral de Garcia de Rezende, onde palavras provenientes dessas três origens (-one, -ane e –anu) rimam indiferentemente, enquanto no Cancioneiro Medieval galego-português, nas Cantigas de Santa Maria, ocorre, excepcionalmente, a rima –am (< lat. –ane) com –ão (< lat. –anu), cujos dados *sugerem os limites cronológicos dessa mudança que levou à convergência em ditongo nasal, vogais nasais distintas ([ã], [õ]).*

Esses fenômenos linguísticos também aparecem na grafia de documentos medievais. Por exemplo:

> Se a rima em –ão (de –ane e de –anu) sugere variação entre –an/-ão, o exame desse problema no corpus trecentista dos D.S.G.[2] permite dizer que nesse conjunto de dados (mais de 3 mil itens foram examinados) o –om, -am, -ão nos substantivos sempre correspondem ao étimo, não haveria variação; nesse material, contudo, há indício de confusão gráfica, reflexo possivelmente de variação fônica, nas formas verbais de 3ª pessoa do plural do perfeito (lat. –unt) e do mais que perfeito (lat. –ant), que a-

[2] D.S.G. – *Diálogos de São Gregório* (4 livros) do século XIII.

> parecem em –om ou –am para ambos os tempos verbais. Note-se que essas formas verbais apresentam nasal final em sílaba não acentuada, enquanto os nomes são, em geral, oxítonos. Isso sugere, pelo menos, que a mudança dessas vogais nasais finais em ditongo nasal pode ter começado por uma variação [õ] ~ [ã] em posição não acentuada. (SILVA, 1991, p. 75).

Para Silva (1991, p. 75), esse traço linguístico [ãũ], típico do português e não de outras línguas românicas, talvez pertença também a dialetos do sardo. Por isso, em relação à explicação da ditongação [õ], [ã] para [ãũ], pelo estudo comparado das línguas românicas, não há regras fonéticas estabelecidas. As explicações fonéticas divulgadas que discutem esse fenômeno linguístico tem como foco somente a ditongação [ãũ], não levando em conta a variante [õũ], de atuais dialetos conservadores do norte de Portugal e presentes também na região do Alto Pantanal. Essa variante [õũ] já no século XVI foi recusada pela norma, ou seja, considerou-se como pronúncia de prestígio o ditongo nasal [ãũ] em detrimento da realização [õũ] que ainda hoje é estigmatizada no Alto Pantanal, como "fala de matuto", "fala de bugre", arcaizante e regional.

Teyssier (2004, p. 55) afirma que, por volta de 1500, todas as palavras do português, primitivamente terminadas em –an (-am) e –on (-om) convergiram para uma só terminação em –ão. Como é o caso das formas verbais tônicas; dan > dão, cantarán > cantarão (futuro), son > são; e as formas verbais átonas: cantáran > cantarão (mais-que-perfeito), hoje grafadas cantaram; cantáron (perfeito), formas que hoje se identificam com o tempo verbal mais-que-perfeito na pronúncia e na escrita. O mesmo se sucede com o advérbio *entón* e a negação *non* (antes apenas sob a forma tônica) que passam a *então* e *não*.

Para esse linguista (2004, p. 56), apesar da propensão a se pensar que as duas explicações são igualmente verdadeiras e que se completam, não há consenso entre os historiadores da língua sobre as causas dessa transformação. Ou seja, uns consideram-na uma evolução puramente fonética e outros, resultado de ações analógicas complexas.

Teyssier (2004, p. 56) diz, também, que embora as grafias sempre consigam distinguir as palavras provindas de –an e –on, que têm a forma –am (ex.: cam, leam, fizeram) das palavras em que –ão

é etimológico (mão, são (adjetivo), cristão), o estudo das rimas mostra que, na realidade, -ão já era geral, e acrescenta que essa evolução ocorreu no português do Centro-Sul e só em uma parte no português do Norte, mais precisamente no Minho. Onde as antigas palavras terminadas em –on não passam a –ão, mas a -[õu] como, por exemplo em [trubõu] < trovão , [ferrõu] < ferrão, chegando esta categoria a absorver as antigas palavras em –an [kõu] < can.

Para Almeida (2005, p. 79), a variante [ãw] é um ditongo decrescente nasal que no falar cuiabano apresenta-se com seis formas distintas: [ãw], [õw], [õ], [ã], [ũ], [u] como, por exemplo: a conservação do ditongo [ãw]: [lãpiãw] lampião; a conservação do ditongo, mas realizado como [õw]: [viɔlõw] violão; a redução do ditongo a [õ]: [gravasõ] gravação; a redução do ditongo a [ã]: [falã] falam; a redução do ditongo a [ũ]: [nũ] não; a redução do ditongo a [o/[u]: [notaru] notaram.

Almeida (2005, p. 79) diz, ainda, que nos manuscritos do século XVIII registram-se apenas ocorrências da forma am ao lado de ão: capitam/cappitam e capitão, execuçam e execução. Fato que o leva a deduzir que da coexistência das formas am e ão, o mais provável, é que o grupo am, no século XVIII, já era realizado como fazemos hoje.

Huber (1933, p. 63), ao tratar da nasalação do *o* antes do N latino, afirma que já no CG – Cancioneiro Geral (1516), provavelmente em finais do século XV as terminações latinas –anu, -ane e –one já se encontravam reduzidas a –am = -ão, como podemos observar nas rimas: a) –anu com –one: vilaão: coraçam (I, 396); b) –anu com –ane: mão : Joham (II, 356) e c) –one com –ane: tençam: pam (III, 583).

Quanto às variantes fonológicas africadas [tʃ] e [dz], elas ocorrem em diversos municípios de Mato Grosso, com maior e mínima frequências.

Palma (1980, p. 28)[3] afirma que esse fenômeno linguístico é característico, com maior frequência, em Cuiabá, Poconé, N. Sra. do

[3] Apesar de Palma (1980, p. 28) não citar, essas variantes também são características do falar cacerense.

Livramento, Santo Antônio do Leverger, Acorizal, Rosário Oeste, Barra do Bugres e Diamantino; e em grau mínimo de frequência em Rondonópolis, Guiratinga, Barra do Garças e Alto Garças.

Segundo Teyssier (1984, p. 29), o uso dessas variantes linguísticas remonta à segunda metade do século XIII, ou seja, à 1ª fase do português arcaico, quando são estabelecidas certas normas ortográficas, fato passível de ser comprovado no testamento de Afonso II (1214), época em que já se utiliza a grafia ch para a africada [tš]. Exemplo: Sancho [sãtšu], chus [tšuz], consoante diferente da fricativa [š], à qual se aplica a grafia x. O fonema [tš] de origem francesa, já era usado em Castela com o mesmo valor. Exemplos: chaga [tšaga], ancho [ãtšo].

Ainda, conforme, Teyssier (2004, pp. 33, 64 -5), o galego-português possuía uma africada palatal [tš] escrita ch; ex.: chamar, chaga, chave, macho, que se distinguia da constritiva simples [š], escrita x; ex.: deixar. Porém, a partir do século XVII, o fonema [tš], perde o seu elemento inicial e se confunde, assim, com [š]. O ch de chamar pronuncia-se como o x de deixar. Trata-se, conforme Teyssier (2004, p. 64) de um fenômeno vindo do Sul e que se torna a norma da língua comum. Mas, como nos casos precedentes:

> A antiga pronúncia sobrevive em grande parte das províncias do Norte. A linha que separa hoje a região onde [tʃ] se confundiu com [š] da região em que eles permanecem distintos começa ao sul de Viana do Castelo, segue paralela ao litoral, deixando a oeste a cidade do Porto, reaproxima-se do litoral, deixando a oeste a cidade do Porto, reaproxima-se do litoral ao norte de Aveiro, atravessa depois todo o país, seguindo uma linha sinuosa que encontra a fronteira espanhola ao norte do distrito de Portalegre. Pequenas ilhas de [tš] subsistem no interior da zona do [š], o que ocorre, por exemplo, perto de Figueira da Foz (foz do Mondego).

Para Teyssier (2004, p. 65-6) é possível seguir passo a passo a progressão desse fenômeno linguísticos, graças às grafias de textos e aos comentários de gramáticos e ortógrafos. Como exemplos, cita as obras: a) *Orthographia* (1576) de Duarte Nunes de Leão em que este compara o ch, descrito como uma africada, com a consoante italiana escrita c nos grupos ci e ce; b) os manuscritos e impressos do século XVII, nos quais começam a aparecer confusões entre ch e x: xão por chão, roxa por rocha; c) *Orthographia* (1671) de João Franco Barreto em que condena a pronúncia e a escrita xave, xapeo, etc. por chave, chapeo; d) *Orthographia* (1734) de João de Morais Madureira

Feijó, em que afirma ser a pronúncia de chave, chaminé, etc. como chave, xaminé própria de pessoas naturais de Lisboa; e) *Orthographia* (1736), na qual D. Luís Caetano de Lima sai em defesa da norma antiga. Para ele, as palavras portuguesas chave, chapeo etc., possuem *a mesma consoante que cena, certo, dicevo, ricebo em italiano, e esta consoante deve ser distinguida da que se escreve x em xadrez, enxerto, frouxo, roxo* etc. Dez anos mais tarde, Luís Antônio Verney (*Verdadeiro Método de Estudar*, 1746) esclarece que não só na região da Estremadura como também em outras províncias, o ch é articulado como x. Contudo, apesar de a inovação vinda do Sul tornar-se a norma da língua padrão, a ortografia prossegue fazendo a distinção entre ch e x.

Hauy (1989, p. 38-9) argumenta que: no galego-português, proferia ch como oclusivo, quase como tch e x como ch. Tal era a distinção que se fazia nessa 1ª fase do português arcaico, que raramente se registravam confusões gráficas na transcrição desses fonemas, como ocorre no português atual.

Silva Neto (1979, p. 590; 1986, p. 110) diz que, a respeito da africada [tš] podem aventar-se duas explicações:

> 1 – nos séculos XVI e XVII usava-se tš em todo território de Portugal. Neste caso os colonizadores usavam a africada que, depois de existir no português brasileiro nele se perdeu, à exceção de uma zona do Sul;
>
> 2 – nos séculos XVI e XVII Portugal dividia-se, como hoje, em duas áreas: uma, ao Norte, em que se usava tš; outra em que a africada já se reduzira a š. Neste caso, ambas as pronúncias teriam vindo para o Brasil, onde se generalizaria a segunda, que corresponde à pronúncia do Sul, enquanto a primeira se teria confinado a uma zona do Brasil.
>
> É a hipótese mais provável.

Em relação à africada palatal sonora dz: já, gelo, assim como a africada palatal surda tš: chave cocho, Silva Neto (1979, p. 628) comenta que:

> Não é inconcussa a interpretação que as considera pura e simplesmente manutenções das antigas africadas do Português, mas que se podem interpretar como pronúncia de aloglotas (guaranis e caingangues) ou, pelo menos, que se pode explicar a conservação delas exclusivamente naquela área, por aí coincidirem com o sistema fonético dos aloglotas.

Silva Neto (1979, p. 628), ao referir-se à africada palatal sonora [dj], diz haver indícios de que esta, *embora tenha existido no português antigo, tenha desaparecido no século XV*.

Mattoso Câmara Jr. (1985, p. 55) afirma que:

> Há quadros fonológicos muitas vezes divergentes do português padrão. Basta citar, em Portugal, a africada *ch* em Trás-os-Montes (...). Também a africada /tš/, em dialetos brasileiros, estendendo-se até a toda área do /š/, que fica eliminado; ou, ao contrário, /š/ substituindo-se a /s/, tanto em dialetos de Portugal (norte) como do Brasil (zona de Goiás e Mato Grosso).

Cunha e Cintra (1985, p. 11) mencionam apenas a variante [tʃ]:

> A pronúncia como africada palatal [tʃ] do ch da grafia (emitido como fricativa [ʃ] na pronúncia padrão e em quase todos os dialetos centro-meridionais) na maior parte dos dialetos portugueses setentrionais e na totalidade dos dialetos galegos: tchave, atchar por chave, achar.

Ilari (1992, p. 250), referindo-se à variedade de sujeitos não escolarizados do português do Brasil (PB) falado, comenta que a conservação das africadas [tʃ] e [dz], comuns igualmente ao Norte de Portugal, ocorrem em Mato Grosso como variantes de /ʃ/ e /ʒ/, e na Bahia e Sergipe como variantes de /t/ precedido de ditongo como em oito [‘otʃu] e muito [‘mũtʃu].

Estes fatos linguísticos incomuns, característicos da fala do nativo do Alto Pantanal, levam a pesquisadora Bisinoto (2007, p. 22) a questionar sobre a presença, até hoje, da permuta de terminações nasalizadas e sugerir pesquisas, uma vez que *já no Portugal do século XVI a variante [õu] era estigmatizada*.

Na visão da sociolinguística européia, segundo Schlieben-Lange (1993), não existe neutralidade na variação linguística e as mudanças da língua ocorrem numa articulação dinâmica entre o linguístico, o histórico e o social, tudo isso permeado por forças coercitivas advindas da ordem política. Ou seja, ao estudar a oralidade da língua francesa, essa autora toma em consideração não apenas o estilo e a diversidade fonética, mas, principalmente, os componentes his-

tóricos e políticos que determinam a realização de diferentes falas e a prevalência de arcaísmos em determinadas regiões.

Portanto, um estudo que abarque tais questões, ou seja, que vá além da descrição sistemática da língua, possibilita uma visão mais ampla e completa dos processos de mudança e de preservação linguísticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Manoel Mourivaldo Santiago; COX, Maria Inês Pagliarini. (Orgs.). *Vozes cuiabanas*: estudos linguísticos em Mato Grosso. V 5, Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005, p. 79. (Coleção Tibanaré de Estudos Mato-grossenses).

BISINOTO, Leila Salomão Jacob. *Atitudes sociolinguísticas*: efeitos do processo migratório. Campinas: Pontes, 2007.

CAMARA Jr, J. Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. 4 ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

HAUY, Amini Boainain. *História da língua portuguesa,* vol. I. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos)

HUBER, Joseph. *Gramática do português antigo*. Trad. Maria Manuela Gouveia Delille. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

PALMA, Maria Luiza Canavarros. *Variação fonológica na fala de Mato Grosso: um estudo sociolinguístico*. Rio de Janeiro, 1980, 124 f. Dissertação de mestrado em língua portuguesa – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. O falar cuiabano em Mato Grosso – estigma, status e atalhos. In: ALMEIDA, Manoel Mourivaldo Santiago; COX, Maria Inês Pagliarini. (Orgs.). *Vozes cuiabanas*: estudos linguísticos em

Mato Grosso. vol. 5, Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005, p. 139-166. (Coleção Tibanaré de Estudos Mato-grossenses).

SCHLIEBEN-LANGE, Brigite. *História do falar e história da linguística*. Trad. Fernando Tarallo et al. Campinas: Unicamp.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português arcaico*: fonologia. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando a Língua Portuguesa).

_____. *O português arcaico: morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 1993. (Repensando a Língua Portuguesa).

SILVA NETO, Serafim da. *História da língua portuguesa.* 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

_____. *Manual de gramática histórica*. Rio de Janeiro, 1941.

_____. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1986.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Lisboa: Sá Correa, 1984.

_____. *História da língua portuguesa*. Tradução Celso Cunha. 2 ed. São Paulo : Martins Fontes, 2004.

HARMONIZAÇÃO VOCÁLICA DO /e/ E DO /o/ NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO – ACRE

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa (UFAC)
antonietaburiti@ig.com.br
Priscila Souza da Silva (UFAC)
priscilla_danca@hotmail.com

1. Introdução

Sendo a língua um produto social, considera-se importante mencionar o pensamento de Cunha (1968, p. 32) ao escrever que *toda língua é um museu histórico e cultura, um documento do relevante ou modesto papel que desempenharam os povos que a falam na vida do mundo*. Por esse motivo, não registrar os falares das comunidades da região acreana seria deixar de lado grande parte da cultura dos povos amazônicos e é por isso que nos propomos, neste trabalho, a descrever um aspecto fonético dos falares do Acre, a harmonização vocálica, mais precisamente do município de Rio Branco.

Esta pesquisa foi realizada no município de Rio Branco, com apenas 04 (quatro) informantes.

Nossa hipótese, baseada em observações informais, é que esse processo fonético-fonológico irá se realizar categoricamente nos dados.

Este trabalho está dividido em: apresentação do quadro das vogais do português do Brasil, proposto por Câmara Jr.; apresentação de conceitos e exemplos do processo da harmonização vocálica, bem como de estudos que enfocam este assunto, realizados sob óticas diversas, em vários locais do Brasil; apresentação da metodologia seguida no decorrer da pesquisa. Discussão de alguns resultados e considerações finais.

2. O quadro das vogais no português do Brasil, segundo Camara Jr.

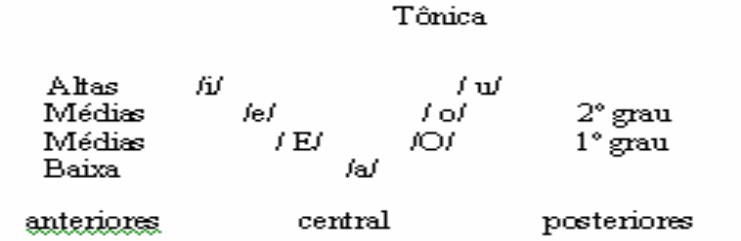
São três os parâmetros articulatórios empregados para a classificação das vogais: ângulo de abertura do maxilar inferior; posição

da língua em relação ao palato duro e arredondamento ou não arredondamento dos lábios.

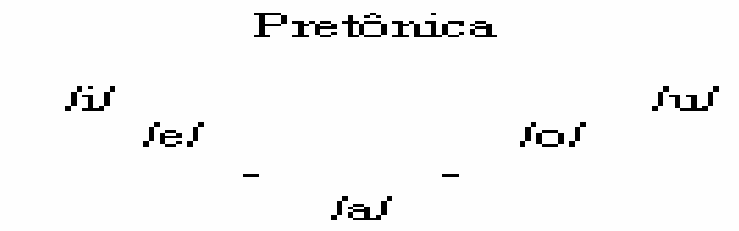
Utilizando o segundo parâmetro e partindo da posição tônica, que oferece maior nitidez dos traços distintivos, Câmara Jr. (1970) apresenta as vogais do português em um sistema triangular. No vértice mais baixo, encontra-se a vogal /a/, classificada como baixa; de acordo com a gradual elevação da língua, apresentam-se as vogais médias (divididas em médias de 1º e 2º graus); em seguida, as vogais altas.

No que se refere à posição da língua em posição ao palato duro, classificam-se as vogais da seguinte forma: vogal anterior (caracterizada pelo avanço da parte anterior da língua); posterior (caracterizada pelo recuo da parte posterior da língua e arredondamento dos lábios); e central.

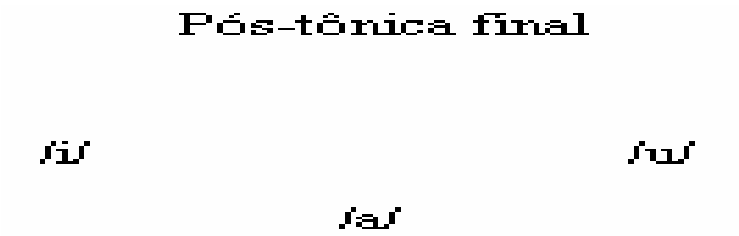
Abaixo, temos a representação do sistema, segundo Câmara Jr. (1970), com as sete vogais orais na posição tônica.



Esse quadro é alterado nas posições átonas, devido à neutralização, que consiste na perda da capacidade distintiva de um fonema em determinado contexto. Os sete fonemas vocálicos se reduzem a cinco na posição pretônica, num processo denominado redução vocálica. Dessa forma, a oposição que existia entre /e/ e /E/ e entre /o/ e /O/ na pausa tônica deixa de existir.



Na posição átona final, o quadro, segundo Câmara Jr., reduz-se mais ainda, apresentando somente três vogais [I, U, a]. Note-se, no entanto, que estudos realizados em diversas partes do Brasil, notadamente no sul, têm demonstrado que em algumas localidades, o /e/ e o /o/ se mantêm na posição átona final.



Este trabalho está voltado para um processo fonético que geralmente ocorre com as vogais na posição pretônica, a harmonização vocálica, razão pela qual passamos a apresentar estudos sobre esse tema específico.

3. Harmonização vocálica

Harmonização vocálica é um processo fonético em que ocorre uma "tendência de assimilação vocálica tradicional no português, em que uma vogal média pretônica cede espaço à correspondente alta da mesma zona articulatória por influência da vogal tônica alta" (CAVALIÈRE, s./d.). Exemplos clássicos desse processo são m[i]nino por m[e]nino e c[u]ruja por coruja. Para Bisol (2007, p. 285), trata-se do processo pelo qual as vogais médias pretônicas /e/ e /o/ assimilam o traço de altura das vogais altas /i/ e /u/. Crowley (2003) escreve

que é a assimilação de uma ou mais características de uma vogal para outra ou até para outras vogais na mesma palavra.

Em outras palavras, podemos dizer que esse processo se define pela elevação das vogais médias pretônicas por influência de vogal alta presente na sílaba tônica seguinte. A vogal média da sílaba pretônica se eleva, procurando estabelecer uma "harmonia" entre ela e a tônica que a sucede.

Bisol (1981, p. 259), em sua tese de doutorado, realizou pesquisa que trata do comportamento das vogais médias em posição pretônica na fala de moradores do estado do Rio Grande do Sul. Dentre suas conclusões gerais, destacam-se:

> As vogais /e/ e /o/ assumem diferentes realizações na posição pretônica: ora como médias (/e/ e /o/), ora como altas (/i/ e /u/), e ora como vogal de timbre intermediário, que entre as duas se coloca.
>
> A regularidade com que a mudança da pretônica ocorre em certos ambientes permite depreender a sistematicidade do fenômeno e descrevê-lo como uma regra gramatical.
>
> – A harmonização vocálica é um processo de assimilação regressiva, desencadeado pela vogal alta da sílaba imediatamente seguinte, independente de sua tonicidade, que pode atingir uma, algumas ou todas as vogais médias do contexto.

Ainda em relação ao processo de harmonização vocálica, Bisol faz interessantes colocações, destacando que a vogal alta /i/ tem o poder de causar a elevação de ambas as vogais médias (/e/ e /o/), enquanto a vogal /u/ possui mais forte atuação sobre /o/. De acordo com a autora, isso ocorre devido a uma "economia de espaço articulatório". Isso ocorre porque embora /i/ e /u/ sejam classificadas como vogais altas, não se encontram em um mesmo nível de altura. A autora afirma: "a mais alta posição da língua é a que corresponde à emissão da vogal /i/, enquanto /u/ se põe em diagonal com /e/, dele não se distanciando tanto em altura quanto /i/ se distancia de /e/" (1981, p. 114). Tal fato ocorre, segundo a pesquisadora, por uma razão fisiológica: "o espaço na cavidade bucal para a emissão das vogais anteriores é maior do que o espaço destinado à emissão das posteriores" (1981, p. 114). A partir disso, é possível concluir que a vogal /u/ é menos alta que a vogal /i/. Dessa forma, é natural que /u/ não exerça sua força atrativa sobre /e/, pois alçá-la seria provocar uma articulação mais alta que a própria.

Segundo Bortoni, Gomes e Malvar (1992), a tradição filológica explica a variação das pretônicas em português através da regra de harmonização vocálica, em que a vogal média pretônica é assimilada à alta da sílaba tônica. É, portanto, um fenômeno de assimilação regressiva.

A exemplo dos autores anteriores, Câmara Jr. (1996) trata a harmonização vocálica como o principal fator para que as médias [e] e [o] pretônicas se alterem, mas aponta um outro contexto, a sua presença em hiato com um [a] tônico.

Battisti e Vieira (2001) afirmam que a harmonização vocálica é um caso de variação que não causa alteração no sistema e não tem o caráter fonológico da neutralização. Dessa forma, podemos encontrar variantes como: *coruja* > *curuja*, *vestido* > *vistido* etc. No entanto, nem todos os casos de alçamento podem ser explicados pela harmonização vocálica, como em *vuar, passiar* etc. Câmara Jr., em 1970, já interpretava esses exemplos como casos de debordamento, ou seja, os valores de /e/ e /o/ acumulam-se sobre /i/ e /u/. O autor acrescenta que se trata de uma flutuação dentro do sistema, que atrofia ou hipertrofia elementos dele.

A Sociolinguística Quantitativa, nas análises realizadas em alguns falares brasileiros, confirma a presença de uma vogal alta na sílaba subsequente, tônica ou não, como condicionante da variação, embora haja uma assimetria no comportamento das vogais [i] e [u] como propulsoras do processo de alteamento (LEITE; MORAES; CALLOU, 2002), ou seja, a vogal alta anterior é mais favorável ao fenômeno do que a vogal alta posterior.

No entanto, não são somente as vogais [i] e [u] que funcionam como condicionantes favoráveis à harmonização, as consoantes adjacentes também podem ser relevantes para tal processo:

> – A lateral palatal, grafada lh, tem o efeito de altear a vogal (c[u]lher e m[i]lhor).
>
> – As consoantes labiais (p/b, f/v, m) provocam a elevação apenas de o, como em m[u]leque, b[u]neca, apesar da presença em sílaba tônica de uma vogal aberta" (LEITE; MORAES; CALLOU, 2002).
>
> – O alteamento presente em palavras como [i]special, d[i]sfile e d[u]ença , por sua vez, revela a variação sensível ainda ao padrão silábi-

> co: sílabas iniciais travadas por /S/ e em hiatos (LEITE; MORAES; CALLOU, 2002).

A propósito da ocorrência da harmonização vocálica em função da influência de consoantes adjacentes e não da vogal sílaba tônica, Carneiro e Magalhães (s./d.) dão exemplos como m[u]leque por m[o]leque, b[u]cejar por b[o]cejar, c[u]légio por c[o]légio.

De nossa parte, nesses casos, preferimos creditar a elevação das médias a efeitos de coarticulação entre consoantes e vogais, deixando de lado a harmonização vocálica como causa do processo, embora, eventualmente, a alteração possa harmonizar as vogais da palavra.

Quanto aos estudos desenvolvidos no Brasil sobre essa temática, grande parte se baseia em pressupostos teóricos do modelo neogramático ou do modelo da difusão lexical. Embora não descartemos os aportes desses estudos, nossa fundamentação estará calcada na fonética e na linguística histórica.

4. Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida apenas em Rio Branco, devendo ser completada posteriormente.

Foram entrevistados um homem na faixa etária B (de 35 a 45 anos) um da faixa etária A e duas mulheres, a primeira na faixa etária A (de 18 a 25 anos) e a segunda na faixa etária B. Três informantes possuem terceiro grau incompleto e um superior completo; esse procedimento faz parte das recomendações do *Atlas Linguístico do Brasil* (ALiB).

O questionário utilizado foi o do Atlas Linguístico do Brasil A(LiB). Todas as gravações foram feitas no CED-AC com um microcomputador ao qual foi acoplado um microfone unidirecional da marca *shure*. A transcrição grafemática das entrevistas completas foi efetuada, bem como a transcrição fonética das respostas ao questionário fonético-fonológico.

Todo o material de campo foi arquivado, obedecendo a um rigoroso processo de identificação e catalogação, de forma a garantir

o acesso imediato para análise e consulta, seguindo os modelos do ALiB.

5. Discussão dos dados

O *corpus* foi constituído de 108 produções[1] contendo /e/ (52) e /o/ (56) em posição pretônica. Trataremos dos dois casos separadamente. As palavras em que aparecem /e/ em posição pretônica foram: *tesoura*, *isqueiro*, *cebola*, *estrada*, *desvio*, *seguro*, *emprego*, *escola*, *mentira*, *ferida*, *desmaio*, *encontrar*, *esquerdo*. As palavras com /o/ na mesma posição foram: *gordura*, *colher*, *tomate*, *botar*, *bonito*, *ovelha*, *borboleta*, *borracha*, *companheiro*, *inocente*, *orelha*, *joelho*, *dormindo*, *assoviar*.

Da observação dos casos, depreendemos que, em relação a /e/, 12 (23%) das 52 produções sofreram alteamento e em relação a /o/ 13 (23%) das 56 produções também se alteraram, com o mesmo processo. Esses percentuais são mais bem visualizados nos gráficos 1 e 2, a seguir.

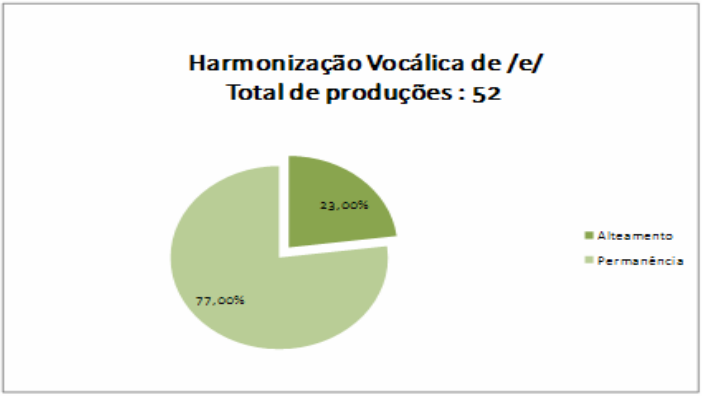


Gráfico 1

[1] 13 palavras com [e] + 14 palavras com [o] = 27 x 4 = 108.

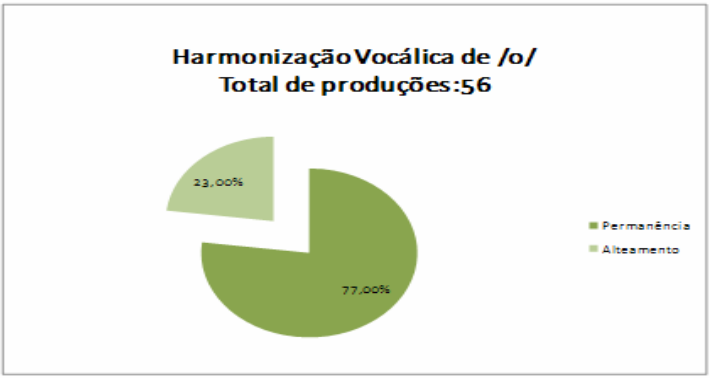


Gráfico 2

Os gráficos 1 e 2 mostram as estatísticas da aplicação da regra de alteamento das duas vogais em nosso *corpus*, com percentuais absolutamente iguais para os dois segmentos. Observe-se que o percentual de alteamento, 23% para os dois casos, não é alto, bastante abaixo da metade do total de 108 produções. Isso pode ser explicado pelo fato de os informantes possuírem nível superior completo e/ou incompleto, por isso apresentar um grau maior de cuidado com a fala.

Os casos em que houve alteamento da vogal [e] foram os seguintes: f[i]rida por f[e]rida; [i]strada por [e]strada; d[i]svio por d[e]svio; [i]mprego por [e]mprego; [i]ncontrar por [e]ncontrar. Dessas ocorrências, somente duas se caracterizam como casos realmente efetivos de harmonização vocálica, em que, conforme vimos nos diversos conceitos mostrados anteriormente, a vogal média da sílaba pretônica sofre os efeitos da vogal alta da sílaba seguinte, acabando por assimilar o traço alto desta última. Assim, [e] de “ferida” e de “desvio” são pronunciadas [i].

Os demais casos, ou seja, [e] de “estrada”, de “emprego” e de “encontrar” se encaixam mais na condição da influência da consoante adjacente [S] na primeira e do traço de nasalidade nas duas últimas.

Curiosamente, houve um caso inverso, de abaixamento da vogal alta [i] para a média [e], em [e]squeiro por [i]squeiro.

Os casos em que houve alteração de [o] foram: b[u]nito por b[o]nito; c[u]lher por c[o]lher; b[u]tar por b[o]tar; borb[u]leta por borb[o]leta; d[u]rmindo por d[o]rmindo ; ass[u]viar por ass[o]viar ; j[u]elho por j[o]elho. A exemplo do que ocorreu com [e], alguns casos não se tratam exatamente de harmonização vocálica. Assim, o [u] no lugar de [o] em "colher", "botar", "borboleta" não estão sob a influência de uma vogal alta na sílaba seguinte, simplesmente pelo fato de esta vogal ser média [e] em colher e baixa [a] em botar; parecenos que [o] nesses casos está sob a influência da consoante velar [k] em "colher" e da consoante bilabial [b] em "botar". O mesmo ocorre com o [u] de "joelho" que sofre a influência da consoante [Z], não havendo vogal alta na sílaba tônica.

Em d[u]rmindo e ass[u]viar, interpretamos que estejam ocorrendo os dois fatores: a influência da vogal alta [i] da sílaba tônica, sendo, portanto, harmonização vocálica, e a influência de [d] e de [S]. Note-se, contudo, que a altura da vogal tônica [i] não é a mesma do [o].

Em relação ao fator gênero, condicionante sempre apontado nas pesquisas sobre o assunto, observamos a seguinte situação: das 26 produções de /e/, houve 9 (35%) alterações por parte das mulheres e das 28 produções de /o/, houve 13 (46%) alterações, também por parte delas.

Já o homem alteou a vogal /e/ em 3 (12%) das 23 produções e alteou, também 3 (11%) das 28 produções de /o/ .

Apresentamos os gráficos 3, 4, 5 e 6 para melhor visualização desses percentuais.

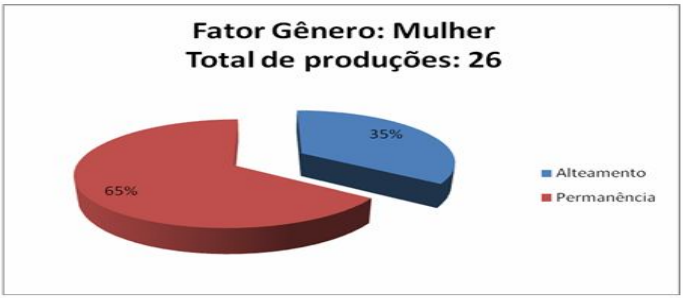


Gráfico 3 – Alteamento /e/

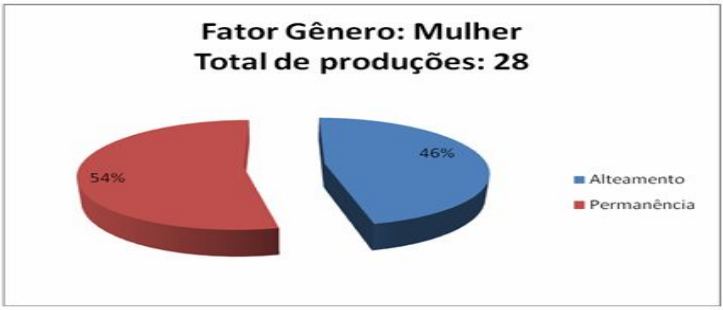


Gráfico 4 – Alteamento de /o/

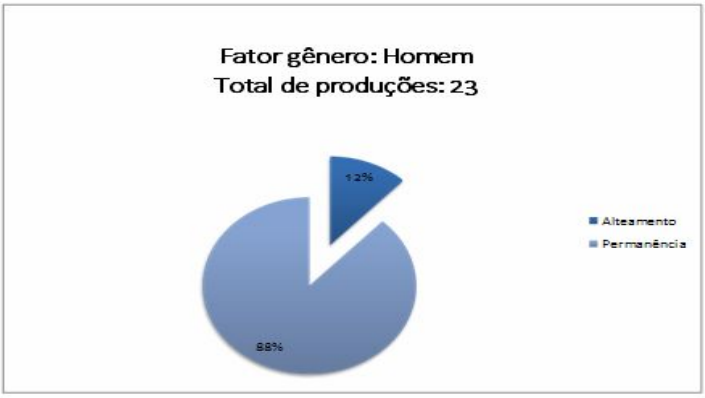


Gráfico 5 – Alteamento de /e/

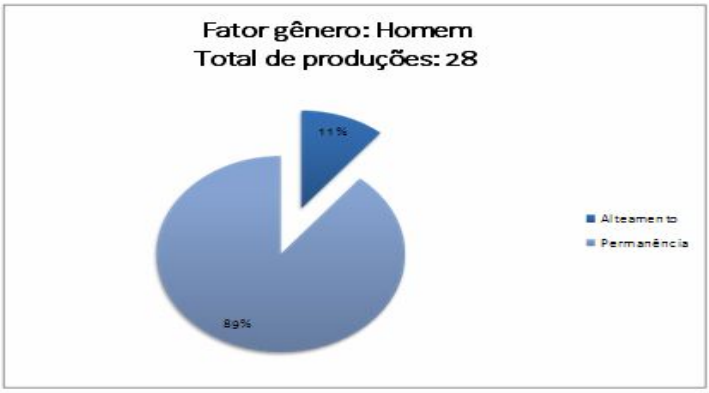


Gráfico 6 – Alteamento de /o/

O fator gênero se mostrou pouco relevante nesta pesquisa, como é possível observar. Os índices são mais ou menos equânimes, e mostram que o comportamento linguístico de homens e mulheres é bastante parecido.

Essa constatação vem contrariar a hipótese de que as mulheres seriam mais conservadoras, mantendo-se mais fiéis à norma padrão do que os homens.

6. Considerações finais

Concluímos que a regra de alteamento das vogais pretônicas /e/ e /o/ não ocorreu de forma significante no *corpus* em estudo, contudo, este resultado pode decorrer do fato de os informantes terem concluído ou estarem cursando nível superior, tendo, portanto, maior cuidado com a fala. Posteriormente, faremos gravações com pessoas que tenham cursado nível fundamental e médio, assim, acreditamos que a situação poderá se mostrar diferente.

Percebemos, também, a necessidade de ampliar o *corpus*, prevendo palavras em que possam ocorrer, efetivamente, casos de harmonização vocálica sem intervenção de consoantes adjacentes aos sons examinados.

Por fim, consideramos importante efetuar gravações de conversas em que os informantes irão se exprimir de forma mais espontânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. (Org.). *A geolinguistica no Brasil*: Caminhos e perspectivas. Londrina: UEL, 1998.

ARAUJO, Aluíza Alves de. *O alteamento da pretônica/e/ no falar popular de Fortaleza:* Uma abordagem variacionista. [Inédito].

BATTISTI, E; VIEIRA, M. J. B.. O sistema vocálico do português. In: BISOL, L. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

BISOL, L.. *Harmonização vocálica: uma regra variável.* 1981. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____; _____; COUTINHO, Lilian. Elevação e abaixamento das vogais pretônicas no dialeto do Rio de Janeiro. *Organon* – Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 5, n. 18, 1991, p. 71-78.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa.* 39. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARNEIRO, D. R. *O sistema vocálico pretônico nas zonas rural e urbana do município de Araguari.* Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/viewFile/4135/3082. Acesso em: 25 out. 2009.

CAVALIÈRE, R. Aspectos fonológicos do português contemporâneo. *Cadernos da Academia Brasileira de Filologia*, v. 1, n. 1. Disponível em: http://www.filologia.org.br/abf/volume1/numero1/03.htm. Acesso em: 20 mar. 2010.

CRISTOFARO-SILVA,Thais. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudo e guia de exercícios. 4 ed. São Paulo: Contexto,1999.

GRAEBIN, Geruza de Souza. *A fala de Formosa/GO: A pronúncia das vogais médias pretônicas.* Brasília, 2008. Dissertação de mestrado em linguística.

LEMOS, Fernando Antônio Pereira**.** *O alçamento das vogais médias pretônicas e postônicas finais***.**CEFET-MG.

MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. Português brasileiro: raízes e trajetórias. *Ciência Hoje* – conquista e colonização, V. 15, n. 86, 1992, p.76-81.

HOMEM COM USO INDEFINIDO A PARTIR DE ORTO DO ESPOSO

Juliana Regoto Rodrigues (UFF)
julyregoto@bol.com.br
Sebastião Josué Votre (UFF)
votre@esquadro.com.br
sebastianovotre@yahoo.com.br

1. Introdução

Muitas vezes nos deparamos com a ideia de a língua portuguesa ter um caráter dinâmico, mudar constantemente, no entanto deveríamos observar se essas mudanças acontecem tão rápido mesmo ou se, em alguns casos, as nomenclaturas se modificam e as funções permanecem. Esse pode ser o caso do termo *homem*.

Convencionalmente as classes gramaticais, categorias lexicais ou classes de palavras, como agora aparecem nos livros didáticos, estão sempre bem delimitadas, embora, em determinadas situações, elementos pertencentes à determinada classe possa exercer outra função em outro contexto.

A partir da leitura de *Orto do Esposo*, fez-se necessária consulta a Gramáticas Históricas e dicionários etimológicos para observar as particularidades dos pronomes indefinidos. Era preciso saber se a palavra *homem* já havia sido classificada como pronome indefinido em alguma época. Essa necessidade é devido ao uso dessa palavra não ser de classificação simples, ou seja, nem sempre que aparece nessa obra pode ser classificado como substantivo claramente.

Depois de comprovar que realmente *homem* havia sido gramaticalizado como pronome indefinido no português arcaico, fez-se necessário observar se esse tal dinamismo da língua portuguesa realmente se comprova. Teria *homem* realmente perdido o sentido indefinido, ou somente a classificação de indefinição?

É necessário, então, a leitura de alguns textos do português moderno, partindo de um estudo diacrônico para um pancrônico, ob-

servando se *homem* com uso indefinido realmente constitui um arcaísmo ou se sua função está sendo analisada de forma incorreta.

2. Métodos

Os textos usados para o desenvolvimento do trabalho foram: Os três primeiros livros de *Orto do Esposo* (autor desconhecido), *Memória de um Sargento de Milícias* (Manuel Antônio de Almeida) e *Esaú e Jacó* (Machado de Assis).

Para comprovar as afirmações feitas no dicionário etimológico (BUENO, 1968) de que *homem*, além de substantivo, também era classificado como pronome indefinido no século XIV e XV, foi feita uma varredura com a ferramenta de localização de Word no material pesquisado no site do CIPM.

Pretendeu-se buscar *Homẽ, omẽ, homẽs* nos três primeiros livros de *Orto do Esposo*. A partir dessa seleção observava-se se essas palavras revelavam indefinição em relação ao contexto em que apareciam.

Ex. “Mais deue *homẽ* studar e leer...” (*Orto do Esposo*)

Para verificar se a afirmação da Gramática Histórica (COUTINHO, 2005) de que o uso de *homem* como pronome indefinido constituía arcaísmo, também foi usada a ferramenta de busca do Word em romances clássicos da literatura brasileira retirado do site do domínio público.

Buscou-se *Homem, homens* em *Esaú e Jacó* e *Memórias de um Sargento de Milícias.*

Ex. “Mas no secreto do coração, lá muito ao fundo, onde não penetra olho de *homem*...” (*Esaú e Jacó*, p. 27).

3. Resultados

Comprovou-se, primeiramente, que *homem* no português arcaico pode ter função de substantivo, para designar distinção de gênero e generalização da raça humana, homens e mulheres, e também com função de pronome indefinido.

Ex. 1 “...trabalhei-me fazer este liuro das cousas cõteudas ẽnas Escripturas Sanctas e dos dizeres e autoridades dos doutores catholicos e de outros sabedores e das façanhas e dos exenplos dos sanctos *homẽẽs*.”

Ex. 2 “Esta palaura e uerbo, que nos chamamos Filho de Deus, auẽdo misericordia sobre os homẽẽs, liurou-[o]s do error ẽ que eram...”

Ex. 3 “Ca todo aquell que ensina, mayormẽte a doutrina da Sancta Escriptur[a], deue parar mẽtes que emsinẽ e que seia praziuel e que moua ho *homẽ* pera bem obrar.”

No primeiro exemplo podemos perceber que o autor se refere a pessoas do sexo masculino, uma vez que diz serem santos, que também é do gênero masculino; já no segundo a referência é feita à raça humana, percebe-se a sua definição, também, pelo artigo definido que acompanha o termo em questão; enquanto que no terceiro *homem* aparece com uso indefinido, afinal substituindo-se o termo por um pronome indefinido, no caso o *todos*, o texto não perde o sentido, pelo contrário percebe-se a mensagem com maior força.

Embora esses exemplos sejam bem claros, durante a análise desse *corpus*, em alguns momentos aparecem exemplos que deixam dúvidas, como:

Ex. “Onde dizem os poetas que Apollo cauou hũa fonte emno seu orto, que, quando viinha o sol, era feyta tam frya, que a nõ podiam beuer, mais, depois que se poynha o sol, aqueecia em tal maneyra que aadur podya o *homẽ* teer as mããos em ella.” p. 21.

Vemos que ***homem*** nesse caso tanto pode se referir aos humanos, ou também, se substituirmos por ***ninguém***, não teremos um prejuízo para o sentido do trecho.

Na segunda parte que o trabalho se propôs, verificar se o uso de ***homem*** como termo indefinido se conservou, constatou-se que a indefinição se conserva em alguns exemplos, mesmo que a nomenclatura das gramáticas não a reconheça.

Ex. 1 “Não só de fé vive o ***homem***, mas também de pão e seus compostos e similares.” (Machado de Assis)

Ex. 2 “O Leonardo-Pataca começou a cuidar no testamento como *homem* entendido na matéria, e em pouco tempo deu volta a tudo aquilo.” p. 64 (Manuel Antônio de Almeida)

Nesses exemplos comprova-se que *homem* pode assumir uma função indefinida, visto que tanto no primeiro como no segundo o termo não busca referências de gênero nem de generalização do ser humano.

No primeiro podemos substituir o termo por *ninguém*, assim percebemos melhor a indefinição que o autor pretendeu dar a seu texto.

Já no exemplo seguinte poderíamos usar *alguém* em lugar de homem e assim também notaríamos o tom indeterminado da situação. Embora seja questionável que pelo contexto o autor já poderia ter citado a que homem se referia, entretanto não é feita nenhuma referência antes. Parece mesmo uma expressão costumeira.

Nos textos da literatura brasileira apareceram outros exemplos como:

Ex. 1: A singularidade do caso fê-lo agarrar-se mais à idéia, ou a idéia a ele, não posso explicar melhor este fenômeno íntimo, passado lá onde não entra olho de *homem*, nem bastam reflexões ou conjeturas. (Machado de Assis)

Ex. 2 “—Não é isso; refiro-me ao temperamento político. Verdadeiramente há opiniões e temperamentos. Um *homem* pode muito bem ter o temperamento oposto às suas idéias.” (Machado de Assis)

Esses são outros exemplos que se substituirmos *homem* por pronomes indefinidos não será alterado a ideia do texto. Percebemos assim a indefinição que esse termo pode apresentar.

4. Considerações finais

Com essa análise pancrônica, comprovou-se que o *homem* tinha função indefinida no português arcaico e ainda pode executá-la em textos modernos, mesmo que não tenha uma nomenclatura específica atualmente dentro das gramáticas normativas.

Pode-se levantar a dúvida, então, que o uso de *homem* como termo indefinido constitua um arcaísmo, visto que foram encontrados exemplos em que *homem* cumpre a função de um pronome indefinido em textos diferentes do português arcaico, em textos do português moderno.

Faz-se necessário para uma próxima pesquisa estudar como o termo *homem* se gramaticalizou como pronome no português arcaico; assim como por que essa função foi excluída das gramáticas modernas; e talvez uma pesquisa de maior relevância seja observar em um *corpus* mais amplo do português moderno a ocorrência desse uso indefinido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Manuel Antônio de Almeida. *Memórias de um sargento de milícias.* Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000235.pdf>.

ASSIS, Machado de. *Esaú e Jacó.* Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000199.pdf>.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa.* São Paulo: Saraiva, 1968.

CAMARA JR., J. Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica.* Rio Janeiro: Ao livro Técnico, 2005.

PIMENTEL, Antonio M. Gonçalves. *O monge a irmã e o Orto do osposo*. Niterói: EduUFF, 2009.

VOTRE, Sebastião J. O imaginário português e o ensino da língua. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua portuguesa em calidoscópio.* São Paulo: Educ, 2004.

VOTRE, Sebastião J. Continuidade e mudança na língua portuguesa no Brasil. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua portuguesa:* uma visão em mosaico. São Paulo: Educ, 2002.

Orto do Esposo. Disponível em: http://cipm.fcsh.unl.pt e em: http://scholar.google.com.br

IDENTIDADES EM INTERAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM E-MAILS DE UM GRUPO ONLINE

Cinara Monteiro Cortez (PUC-Rio)
cinaracortez@hotmail.com

1. Introdução

O presente trabalho foca as estratégias de construção, reconstrução e negociação de identidades que emergem através de trocas linguísticas. Nesse sentido, a identidade é vista como um fenômeno social e cultural que é constituído nas interações dentro de contextos específicos tanto de nível macro quanto micro (BUCHOLTZ & HALL, 2003, 2005; GOFFMAN, 1979; GUMPERZ, 1982a; DE FINA, 2003, 2006; HANKS, 2008; MOITA LOPES, 2002). Essas inter-relações revelam uma noção de identidade que abrange diferentes conceituações teóricas e metodológicas, uma instância interdisciplinar que tem se constituído como ponto de interesse nas discussões recentes de diversas áreas de conhecimento que compreendam a linguagem, a cultura, a semiótica social, entre outros, como objetos de investigação e estudo.

Esse estudo objetiva investigar como as identidades (individuais, sociais e coletivas) são construídas e negociadas durante as interações linguísticas entre um grupo de discussão online formado por ex-alunos de uma escola técnica do Rio de Janeiro. A metodologia de pesquisa abordará as diferentes estratégias utilizadas durante o processo de interação nas construções identitárias (pessoais, sociais e coletivas), fundamentadas principalmente em um modelo de análise proposto por Bucholtz & Hall (2005), que abarcam cinco princípios conceituais e as Táticas de Intersubjetividade (BUCHOLTZ & HALL, 2003).

2. Fundamentos teóricos e metodológicos

Segundo De Fina (2006), o interesse interdisciplinar sobre o tema identidade tem crescido devido aos contatos intensificados entre diferentes comunidades. Para a autora, a existência do “outro”

problematiza os estudos acerca das construções identitárias, fundamentalmente sobre as questões de formação, negociação e desenvolvimentos das identidades.

Entretanto, a relação com o "outro", o contexto sociocultural e a negociação de sentidos durante as trocas discursivas não são recentes nos estudos sobre linguagem, discurso e identidade.

Na tradição sociolinguística, Moita Lopes (2002) partilha a noção de construção (e reconstrução) identitária através da interação discursiva. Em sua opinião, a identidade de uma pessoa não é fixa e nem tampouco exterior à língua. As trocas discursivas, segundo o autor, contribuem para a constituição da(s) identidade(s) de um indivíduo em um processo construído na língua e através dela, e como a língua está em constante evolução, as identidades da língua interferem nas identidades do individuo.

Bucholtz & Hall (2003) acrescentam que os estudos sobre linguagem e identidade estão também fundamentalmente relacionados à tradição da antropologia linguística. Para as autoras, os estudos de antropologia linguística abordam não somente os tipos de discurso, mas os tipos de falantes que produzem e reproduzem identidades particulares através do uso da língua.

Observando a identidade como um fenômeno cultural, social e interacional, Bucholtz & Hall (2005) argumentam que sua conceituação, por se tratar de uma questão complexa, não pode ser contida em uma única análise e, portanto, as diferentes teorias e metodologias que abordem o tema devem funcionar como complementares para um entendimento mais amplo de suas inter-relações nas diferentes áreas de conhecimento.

2.1. Linguística sociocultural: pressupostos metodológicos

O presente trabalho foca a questão da identidade como constituída na interação linguística e aborda noções inter-relacionadas das áreas sociais e de estudos de linguagem, especialmente os trabalhos de Bucholtz & Hall (2003; 2005) que estão inseridos, segundo as autoras, na área da Linguística Sociocultural.

Em *Identity and Interaction: a sociocultutal linguistic approach*, Bucholtz & Hall (2005) apresentam um modelo para a análise das construções identitárias que compreende cinco princípios para investigação: emergência, posicionalidade, indexicalidade, relacionalidade e parcialidade.

O primeiro princípio estabelece que a identidade é um produto emergente e não uma fonte pré-existente de práticas semióticas e linguísticas. Nesse sentido, a identidade é vista como um fenômeno cultural e social mais que um fenômeno primariamente psicológico e interno.

O princípio de posicionalidade postula que a identidade abrange três aspectos: categorias demográficas de nível macro, posições culturais etnográficas e locais, e papéis de participantes e posicionamentos específicos. Esse princípio compreende os papéis identitários como temporários e locais.

A indexicalidade trabalha com as relações que emergem na interação através dos processos de indexação, dessa forma, a identidade é entendida como produzida discursivamente. Tais processos compreendem menções públicas de rótulos e categorias identitárias, pressuposições e implicações que se referem às posições identitárias de si e de outros, orientações avaliativas e epistêmicas reveladas durante a interação discursiva (assim como os papéis de participantes e posicionamentos interacionais), e o uso de sistemas e estruturas linguísticas que estão ideologicamente associadas a outros.

O princípio de relacionalidade identifica a identidade como construída intersubjetivamente através de várias relações complementares que frequentemente se sobrepõem. Essas relações podem ser de similaridade e diferença, genuinidade e artificialidade, e autoridade e ilegitimação. A identidade é, portanto, um fenômeno relacional.

O quinto princípio, da parcialidade, afirma que qualquer construção de identidade pode ser deliberada e intencional, ou habitual e desse modo menos consciente, em parte produto da negociação e contestação interacional, também resultado das percepções e representações de outros, e em parte um efeito dos processos ideológicos e estruturas materiais que podem apresentar relevância para a intera-

ção. Esses aspectos, segundo as linguistas, estão constantemente mudando tanto no processo de desdobramento da interação quanto através dos contextos discursivos.

2.2. Metodologia de pesquisa

Considerar a identidade como constituída através das interações discursivas, como proposto nesse trabalho, requer pensar a língua localizada na vida social. Dessa forma, o estudo das construções identitárias que emergem dessas trocas linguísticas parte do princípio, segundo Coupland & Jaworski (1997), de que "todas as instâncias da linguagem em uso estão necessariamente situadas em algum contexto social específico[1]". (Tradução nossa).

O corpus selecionado para a análise nesse estudo é formado por e-mails do grupo Amigos do Visconde de Mauá, disponível em http://groups.google.com.br/amigosmaua. Trata-se de uma página online do grupo Google disponibilizada para formação de grupos de debates, fóruns online e estoque virtual de arquivos de diferentes formatos.

O grupo foi criado no intuito de promover o reencontro e a troca de e-mails entre ex-alunos do curso técnico em eletrônica da Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá, situada em Marechal Hermes, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Os sujeitos da pesquisa são, portanto, ex-alunos das turmas 2216, 2225 e 2234, dos anos de 1985, 1986 e 1987, respectivamente. O grupo é composto por 33 membros, todos ex-alunos de pelo menos uma das turmas citadas, e possui 24 membros masculinos e 9 membros femininos. Todos os membros do grupo possuem mais de 35 anos de idade e estão inseridos no mercado ativo de trabalho, em diferentes áreas de atuação.

Até o momento da pesquisa (julho de 2009) foi produzido um montante de cerca de 400 mensagens no fórum de discussão. A troca de mensagens iniciou-se em 28 de março de 2009 e continua. As mensagens estão arquivadas e disponibilizadas para os membros do grupo em página online e são enviadas em forma de e-mail direta-

[1] "[...] all instances of language in use are necessarily situated in some specific social contex." (COUPLAND & JAWORSKI, 1997, p. 69)

mente para cada um dos participantes. Os participantes do grupo podem optar por responderem cada uma das mensagens nos tópicos de cada discussão, enviando um e-mail para todo o grupo e, dessa forma, também para a página online ou enviar mensagens pessoais para um ou mais membros. Entretanto, a opção que se mostra mais adotada é o envio de e-mails para o todo o grupo.

Devido à limitação desse estudo, apenas 16 e-mails foram selecionados para compor o corpus de análise. Os e-mails estão distribuídos em três categorias temáticas de acordo com o conteúdo considerado relevante para a pesquisa, descritas na próxima seção. Contudo, serão selecionados apenas segmentos e/ou fragmentos dos e-mails que apresentem importância significativa para a interpretação dos dados, e a forma integral dos e-mails está disponível na página do grupo.

A metodologia de pesquisa adotada para o tratamento dos dados é de abordagem qualitativa interpretativa (DENZIN & LINCOLN, 2006). Os instrumentos para as práticas interpretativas são fundamentados, especialmente, no modelo de análise proposto por Bucholtz & Hall (2005) e pelas discussões sobre identidades individuais, sociais e coletivas apresentadas por Snow (2001).

3. Análise e interpretação dos dados

Como mencionado, os e-mails foram organizados em três categorias temáticas de acordo com o conteúdo principal de suas mensagens. Dentro de cada categoria espera-se observar as estratégias de construção, reconstrução, negociação e posicionamento das identidades que emergem durante a troca linguística.

As categorias nas quais os e-mails foram dispostos estão divididas nos seguintes grupos temáticos:

- Biográficos – e-mails nos quais os membros dos grupos relatam sua trajetória desde a formatura e se referem às imagens identitárias atuais e da época em que eram alunos.

- Identidades em conflito e relações de poder – e-mails que apresentam negociações de identidades do passado e atuais, e que evidenciam relações de poder entre os membros.

• Identidade de grupo – e-mails que sugerem posicionamentos dos membros enquanto um grupo.

3.1. E-mails biográficos

As primeiras mensagens enviadas pelos participantes do grupo fazem referências às identidades sociais atuais através de relatos embasados principalmente nos percursos profissionais desde a época em que eram estudantes da escola técnica. Desta forma, a maioria das informações parte do posicionamento de uma identidade social em comum em narrativas que descrevem as mudanças ao longo das trajetórias.

> **(1)** Depois que me formei no Mauá, estagiei na Light S/A (como técnico em eletrônica), depois trabalhei como técnico de manutenção em Informática e hoje estou atuando como Analista de Suporte na LTC Editora S/A.

> **(2)** Galera, estudei no Mauá até junho de 1986. Tranquei a matrícula pois fui para o Corpo de Fuzileiros Navais. Fiz curso de mecânico de Helicópteros em 1988 e fui promovido a Cabo. Neste ínterim, casei e arrumei um filho, tinha eu 19 para 20 anos. Fiquei em São Pedro Dáldeia até 1997, foi quando me separei (um casal de filhos).

De acordo com Snow (2001), as identidades sociais são fundamentais para a interação, pois estabelecem pontos de orientação do "outro" como objeto social e os situam no espaço social. As identidades que emergem (BUCHOLTZ & HALL, 2005) nesses primeiros e-mails, como pode ser observado nos fragmentos acima, fazem menção a categorias sociais (técnico, analista de suporte, mecânico, militar) e parecem sugerir uma tentativa de estabelecimento das identidades atuais a partir daquelas existentes na época de estudantes. Nesse sentido, apresentam, de uma forma geral, um contraponto entre a identidade social partilhada "alunos do curso técnico de eletrônica, solteiros e profissionalmente inexperientes" para as formas identitárias atuais. Tais menções permitem uma ligação direta com o passado em comum e os relatos sugerem uma "evolução" social que fundamenta e revela as opções pessoais, criando as novas identidades sociais (fragmento 1: *aluno → estagiário → técnico de manutenção → Analista de Suporte*, fragmento 2: *aluno → fuzileiro naval → mecânico → cabo → pai de família*).

Essas formas de representação do self a partir de categorias sociais demonstram posicionamentos pessoais apoiados em identidades sociais relevantes (SNOW, 2001). Entretanto, as escolhas linguísticas, especialmente a informalidade e uso de gírias e expressões joviais, permitem indexar às antigas identidades, como no fragmento 2, no qual um dos membros (atualmente oficial da Marinha) se refere aos amigos usando o termo "galera". Segundo Bucholtz & Hall (2005), é possível reconhecer as identidades como emergentes em casos em que o uso de linguagem dos falantes não está em conformidade com as categorias sociais às quais eles estão associados.

Conforme as primeiras interações se desenrolam, os e-mails seguintes passam a evidenciar identidades individuais, especialmente imagens identitárias antigas em oposição às atuais com menções a atributos e características (através de apelidos) que revelavam e ainda revelam a visão do "outro" em relação às identidades pessoais. As construções se sobrepõem umas as outras no contexto estabelecido pelas trocas, formando um moisaco representacional de si e do "outro" no desdobramento das interações. Os apelidos da época de estudantes servem, dessa forma, como recursos de indexação às antigas identidades:

> **(3)** Lembro muito bem do Sandro "Gato Guerreiro", Sandro "Esqueleto", João "Chiclete", Antônio "Baixinho", Alexandre "Dooley", Alexandre "Pagode", André "Gaguinho"[...]
>
> **(4)** Todos lembram o CDF que eu era... Já trabalhava com eletrônica desde criança...
>
> **(5)** Ô André,
>
> Vc Tá muito reativo... afinal vc curou sua gagueira? Se não é Gaguinho mesmo! Ops esqueci que agora é Dotô... Dr Gaguinho, então.

O fragmento 3 possibilita revelar a maneira como as identidades pessoais atuais são indexadas subjetivamente aos apelidos e, portanto às representações passadas (por exemplo, havia o Sandro "*Gato Guerreiro*" e o "*Esqueleto*", apelidos relacionados a um desenho da época e associados a descrição física dos mencionados). Tais representações servirão como base de negociações e posicionamentos no desdobramento das futuras interações. O passado também vem à tona a partir de atributos referenciais, como é possível notar no fragmento 4. O próprio "autor" anuncia e assume uma forma identitária ("*o*

CDF que eu era") compartilhada pelos membros de modo a construir e iniciar sua narrativa pessoal.

O fragmento 5, por sua vez, exemplifica essa sobreposição de identidades sociais e pessoais. Ao se reportar ao colega, um dos membros utiliza o apelido "Gaguinho" (esse membro era conhecido assim por apresentar problemas de dicção quando era aluno) e o incorpora à identidade social (anunciada em mensagem anterior): "*Dotô*", "*Dr. Gaguinho*"; já que o referido é agora médico fisioterapeuta.

Essas identidades, sociais, individuais, do passado e do presente estarão em constante negociação de aceite e rejeição na medida em que as interações vão se intensificando, revelando outras facetas das formas como as construções identitárias se desenvolvem.

3.2. Identidades em conflito e relações de poder

As mensagens posteriores abandonam a forma de relatos e assumem um tom mais conversacional. Desse modo, os embates e negociações identitárias começam a evidenciar posições atuais e papéis dos participantes em uma série de estratégias discursivas de aceitação e rejeição, similaridade e diferença, autenticidade e legitimação (BUCHOLTZ & HALL, 2005), entre outros aspectos. Tais embates revelam também posições ideológicas e de poder que ambientarão os conteúdos das mensagens.

Segundo Bucholtz & Hall (2005), a identidade é moldada de momento a momento durante a interação e emerge no discurso através de papéis e orientações temporárias que são assumidas pelos participantes.

As mensagens selecionadas para essa categoria temática correspondem a e-mails que movimentaram o grupo acerca de um desentendimento. Esse desentendimento partiu de um comentário de um dos membros do grupo em relação ao tom formal que, segundo ele, predominava na maioria dos e-mails. Para expor suas ideias, esse membro usou de linguagem e brincadeiras que foram julgadas como inapropriadas por outros membros. Essa discussão causou uma série de posicionamentos que são explorados, a seguir, a partir de alguns segmentos dos conteúdos das mensagens. Estratégias como adequa-

ção e distinção, performance e agência, ficam evidenciadas nesse processo.

> **(6)** [...] tá faltando uma certa 'pimenta' no grupo.... parece que tá todo mundo pisando em ovos uns com os outros e deixando aquele velho lado moleque de lado.
>
> [...] o resto do pessoal fica com medo até de escrever um ou outro palavrão como se alguém aqui dentro tivesse estudado num Colégio de Freiras e não na Visconde de Mauá.... não to entendendo isso.

A intenção desse membro do grupo é velada pelo conteúdo da mensagem em forma de crítica indireta aos outros membros que não partilham sua forma de expressão (*"ta faltando uma certa 'pimenta' (...) parece que ta todo mundo pisando em ovos (...) o resto do pessoal fica com medo até de escrever um ou outro palavrão").* A expressão "velho lado moleque" serve como recurso indexical à identidade do passado, e como uma forma de construção identitária de grupo (alunos = moleques), corroborando um tom mais informal às mensagens. Entretanto, seu posicionamento é questionado imediatamente por outro membro gerando posicionamentos de cada participante deste contexto interacional.

> **(7)** Concluindo, se o encontro for familiar, pode ser no BarraSul sem problemas. Eu, uma das Anas e nossos filhos iremos com certeza. Em caso contrário, iremos ao próximo.
>
> P S Quanto aos palavrões, os acho desnecessários.
>
> **(8)** Ainda bem que consegui fazer alguém se tocar da brincadeira.... claro que todo mundo aqui tem família e ninguém vai levar 'meninas de vida dura' ao encontro. [...] Os palavrões deixa que só eu falarei então, ta bom ..... (risos)

O argumento usado pelo membro no fragmento 6 não é considerado adequado pelo membro do segundo fragmento (*"se o encontro for familiar" "quanto aos palavrões, os acho desnecessários").* Nesse sentido, a identidade indexada ao passado é refutada e a posição identitária (fragmento 7) é estabelecida através da distinção (moleque x pai de família). As identidades pessoais aqui são estabelecidas, portanto, através da diferença: o segundo membro assume posição extrema, oposta às propostas do primeiro (*"se o encontro for familiar (...) iremos (...) Em caso contrário, iremos ao próximo").* É importante observar que tanto o argumento quanto a linguagem são considerados inadequados e, segundo Bulchotz & Hall

(2003, 2005), estratégias de rejeição revelam posições ideológicas que corroboram relações de poder em nível macro associadas às interações locais.

Entretanto, a intenção é esclarecida na resposta ao segundo e-mail (fragmento 8: *"Ainda bem que consegui fazer alguém se tocar da brincadeira"*). É possível observar também que performance e agência são usadas como recurso para manter o posicionamento inicial: o membro dos fragmentos 6 e 8 mantém sua posição, autenticando no discurso o uso de sua linguagem como marca identitária (*"os palavrões deixa que só eu falarei então"*).

Em resposta aos e-mails, o criador do grupo assume uma posição que evidencia uma ordem hierárquica ainda não oficializada no grupo e relações de poder surgem dos embates discursivos.

> **(9)** Não tem nada demais em se fomentar um papo não formal. Ainda mais com um grupo que se conhece há tanto tempo. Entretanto não vejo a menor necessidade de se baixar o nível de nossas conversas, seja por e-mail, seja pessoalmente. [...] Segura tua onda – aqui não é seu blog
>
> (Não eu não sou evangélico, e nem tenho nada contra palavrões, apenas penso que tem hora pra tudo)

Ao criticar diretamente o membro que originou as discussões, o criador do grupo demonstra que tal identidade viola expectativas que, em sua opinião, formam um princípio de coesão do grupo (*"um grupo que se conhece há tanto tempo" "não vejo a menor necessidade de se baixar o nível").* Aqui funcionam os processos de desnaturalização, através da "transgressão" das expectativas sociais ("*baixar o nível*"), e ilegitimação, pelo modo como a identidade foi censurada e rejeitada ("*Segura tua onda – aqui não é seu blog*").

Associar o uso de linguagem "adequada" a crenças religiosas (fragmento 9), evidencia também questões ideológicas diretamente relacionadas a valores e atitudes morais ("*Não eu não sou evangélico", "tem hora pra tudo*"). Tal posicionamento também exemplifica as relações de poder em jogo nas interações, autorizadas aqui pela posição de criador do grupo e que, portanto, assume o papel de moderador das discussões.

Essa crítica direta origina uma série de respostas de vários membros do grupo que se posicionam mais favoravelmente à liber-

dade de expressão. Contudo os posicionamentos adotados remontam frequentemente às identidades passadas, alguns mais ou menos positivamente que os outros. Há uma forte marcação das identidades atuais em confronto com aquelas do passado:

> **(10)** É galera eu ainda continuo com a mesma cabeça daquela época (só que com bem poucos cabelos)
>
> **(11)** Talvez esteja me confundindo com alguma pessoa mirrada e sem expressão que você conheceu há uns 25 anos e que costumava baixar a cabeça pra tudo. Sinto muito [...] aquele cara não existe mais.

Os membros se dividem em dois grupos principais: os que referenciam positivamente a imagem do passado (fragmento 10, *"eu ainda continuo com a mesma cabeça daquela época"*) e os que refutam essa imagem, criando uma nova forma identitária (fragmento 11, "*alguma pessoa mirrada e sem expressão que você conheceu" "Aquele cara não existe mais"*). É importante destacar que as construções emergem a partir de novos posicionamentos durante o desenrolar das interações.

O papel de poder, anunciado indiretamente pelo criador do grupo no início das discussões, também é contestado por outros participantes, e durante o desenrolar da interação, o próprio criador anuncia o abandono parcial dessa posição inicial:

> **(12)**
>
> Longe de mim cercear o direito de ninguém se expressar ou mesmo agir de forma antidemocrática [...]
>
> Sou eu mesmo o criador e moderador deste grupo e não pretendo excluir ninguém [...]

No entanto, ainda é possível observar que ideologicamente as relações de poder ainda são estabelecidas através das categorias associadas à hierarquia de uma forma geral. As categorizações "*criador*" e "*moderador*" do grupo sugerem autenticar o poder de incluir ou excluir as pessoas das relações estabelecidas entre os participantes (como é possível notar no fragmento 12), muito embora, na situação corrente, o desconforto da posição adotada pelo membro permite um abrandamento desse poder para proteção de face ("*não pretendo excluir ninguém*").

3.3. Identidade de grupo

As identidades sociais e pessoais que emergem durante as interações promovidas pelo contato virtual estabelecido pelo grupo Amigos do Visconde de Mauá, apresentam também uma noção de pertencimento a uma determinada coletividade ou, ao menos, uma ideia de grupo. Embora as tensões provocadas pelos embates discursivos sugiram construções através de posicionamentos muitas vezes focados em estratégias de diferenças, é possível perceber um senso compartilhado de, segundo *Snow* (2001), "*we-ness*". De acordo com o autor, atributos reais ou imaginados constituem uma experiência do "nós" que diferencia o grupo de conjunto de "outros" (SNOW, 2001). Essa identidade partilhada possibilita uma ação coletiva de interesses comuns e também convida os participantes a tomarem parte de tais ações.

A princípio a ideia de "grupo" é moldada a partir das lembranças partilhadas dos membros em relação às antigas identidades ou uma identidade comum como "alunos do curso de eletrônica da Escola Estadual Visconde de Mauá" e mais restritamente às turmas 2216, 2224 e 2232.

Entretanto a ideia de uma noção de "nós" torna-se mais evidente na medida em que mensagens sobre incluir ou não alunos de outras turmas como participantes do grupo entra na pauta de discussões.

> **(13)** A ideia de nossos encontros foi sempre manter nosso grupo unido [...]
>
> Entretanto se a a maioria concordar em expandir o Grupo para todos que conhecemos no Mauá [...] mas digo, foge ao nosso objetivo.
>
> **(14)** Não sei, mas nosso grupo, todo mundo já tem uma "química".
>
> Eu também conheci uma galera que estava um ano na nossa frente [...], mas não é a mesma coisa...
>
> **(15)** Penso que o grupo tem a ver apenas conosco e com o Colégio Mauá (nossas histórias).

A noção de grupo fica estabelecida em relação aos que fizeram parte das turmas mencionadas e, portanto os "outros" não fazem parte dessa seleção ("*nosso grupo*"). Os processos de identificação e pertencimento ao grupo assumem as noções de similaridade (alunos

de pelo menos uma das turmas mencionadas) e diferença (aqueles que não fizeram parte de nenhuma das turmas mencionadas). Outro ponto que estabelece o funcionamento do grupo e de sua "ideologia" diz respeito às práticas das mensagens. Fica decidido que o grupo online serve apenas para troca de e-mails sobre assuntos diretamente relacionados à escola/ex-alunos e não cabem mensagens de qualquer outro tipo ou assuntos que não se reportem a essa identidade de grupo (fragmento 15).

Essas estratégias delimitam e moldam a identidade em comum, ou de grupo, que se reporta a ideia de uma construção coletiva, pois define quem faz parte de grupo e porque, além de determinar as práticas das ações que são adequadas. O grupo, como uma entidade identitária, abarca as outras tantas identidades sem que o coletivo perca a essência do "nós" e possibilite a noção de pertencimento. O "Grupo" então emerge como mais uma forma de (re)construção de identidades de cada um dos indivíduos, contribuindo para os posicionamentos durante as interações. Analogamente, portanto, o processo que permite a ideia de grupo também é moldado e delimitado a partir das identidades dos indivíduos que o compõe, em um continuum de representações identitárias em constante negociação.

4. Considerações finais

O presente estudo objetivou demonstrar, através da análise dos dados, como as construções identitárias emergem através da interação discursiva, evidenciando a questão da identidade como um fenômeno cultural e social que é constituído e revelado através das trocas linguísticas. Nesse sentido, o modelo de análise proposto por Bucholtz & Hall (2003, 2005) serviu como suporte teórico e metodológico fundamental para contemplar as estratégias utilizadas durante o desdobrar das interações.

Entretanto, como apontado no início das discussões desse estudo, o tema compreende uma área de investigação que contempla diversas interfaces, permitindo, dessa maneira, uma visão mais abrangente do assunto.

A interpretação dos dados permitiu observar como o modelo de análise apresentado por Bucholtz & Hall possibilita identificar as

formas como os indivíduos se posicionam e constroem suas identidades e as de outros durante as interações. Partindo de um contexto mais abrangente, que tornou possível as trocas de mensagens através de um meio digital, outros contextos se reproduziram criando situações específicas para afirmações e rejeições de formas identitárias, antigas e atuais, sociais, individuais e coletivas.

Como foi possível observar, as primeiras trocas interacionais servem para o posicionamento dos membros em relação a si e ao "outro" dentro do contexto relacional e também para indexar as imagens identitárias do passado, em um nível mais subjetivo, além de possibilitar novas construções identitárias do presente, autenticadas pelos percursos narrativos que sugerem uma evolução social.

Na medida em que novos contextos de situação surgiam das interações, as identidades anunciadas e emergentes entram em negociação contribuindo para posicionamentos através dos processos de similaridade, diferença, autenticidade e poder, nos quais as Táticas de Intersubjetividade (adequação / distinção, autenticação / desnaturalização e autorização / ilegitimação) são evidenciadas durante as trocas linguísticas. Desse modo, as identidades emergem como relacionais e parciais, pois estão sempre em relação ao "outro" e em constante mudança no desenrolar da interação e através dos contextos discursivos (BUCHOLTZ & HALL, 2003, 2005).

Outro ponto notado na análise diz respeito à noção de coletividade embutida na ideia de grupo (SNOW, 2001). Em processos de distinção e semelhança, os membros do grupo estabelecem uma noção do "nós" e delimitam práticas que comportem uma "unidade" de propósitos e justificativas para a manutenção do grupo, tomando como base o que os define enquanto "iguais" e aquilo que define o conjunto de "outros".

Esse breve trabalho pretende contribuir com os estudos sobre identidade, especialmente aqueles que consideram a identidade como constituída e emergente nas interações e, mais especificamente, como uma aplicação do modelo de análise proposto pelas linguistas Mary Bulcholtz e Kira Hall (2003, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira. Language and Identity**.** In Alessandro Duranti (Org.), *A companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Basil Blackwell, p. 268-294, 2003.

_____. Identity and Interaction: a SocialculturalOLinguistic Approach**.** *Discourse Studies*, 7 (4-5): 2005, p. 585-614, 2005.

COUPLAND, Nikolas; JAWORSKI, Adam. Methods for studying language in society. In: ___. *Sociolinguistics*: a Reader. New York: St. Martin's Press, p. 69-162, 1997.

DE FINA, Anna. Identity as categorization. In: *Indentity in narrative: a study of immigrant discourse.* Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 139-179, 2003.

_____. Group Identity, narrative and self-representations. In: *Discourse and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press, p. 351-375, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. e colaboradores. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: ___. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, [2003], 2006, p. 15-41.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística interacional.* Humanística. São Paulo: Loyola, [1979] 2002, p. 107-148.

HANKS, William F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin.* São Paulo: Cortez, 2008.

MOITA LOPES, Luiz P. *Identidades fragmentadas.* Rio de Janeiro: Mercado das Letras, 2002.

PEREIRA, Maria das Graças Dias. Introdução. In: *Palavra 8.* Departamento de Letras da PUC-Rio. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, 2002, p. 7-25.

SNOW, David A. *Collective Identity and Expressive Forms*. University of California, 2001. Paper 01'07. Disponível em: <http://repositories.cdlib.org/csd/01-07>.

INFLUENCIA DA ESCRITA SOBRE A ORALIDADE: MUDANÇA DE COMPORTAMENTO LINGUÍSTICO EM EVANGÉLICOS MENOS ESCOLARIZADOS

Max Alex de Souza Campello (UNIGRANRIO).
cadulex@yahoo.com.br

1. Introdução

Infelizmente, ainda há, no Brasil, uma grande concentração de indivíduos que não vão mais à escola ou porque terminaram o ensino médio, ou por algum problema social que os fez não prosseguir seus estudos, interrompendo o ensino fundamental ou médio.

Algumas dessas pessoas encerram por completo a aquisição de outros conhecimentos. A leitura passa a não ser tão frequente. Outras passam a ter contato com a leitura em busca da resolução de seus problemas materiais ou espirituais. Logo entra em cena a leitura da *Bíblia*, pois é notório que a *Bíblia* é o livro mais lido pela maioria da população. É o que aponta a pesquisa feita pelo Instituto Paulo Montenegro.

Nesta pesquisa, procuramos mostrar o beneficio que a leitura da *Bíblia* traz para essas pessoas, mormente para as classes menos favorecidas, e como conseguem ter um vocabulário mais aguçado e diversificado. Mudando a estrutura linguística que possuem.

Nesta pesquisa, cujo título é: "A influência da escrita sobre a oralidade", e o tema: "Mudança de comportamento linguístico em evangélicos menos escolarizados", nosso objetivo é mostrar, que mesmo sem um conhecimento formal da língua portuguesa, torna-se possível enriquecer o vocabulário e conhecer o léxico através da leitura bíblica.

1.1. Língua, linguagem e sociedade

Sabemos que, na história das línguas, sempre houve confronto entre as forças de mudança e de repressão. No decorrer do tempo, alguns estudiosos queriam impor uma estrutura que viesse padronizar o uso da nossa língua, impedido assim o surgimento de novas for-

mas, no entanto isso não foi possível. O combate a novas formas pode frear criações descontroladas, mas é incapaz de impedir outras formas.

A língua, como é de nosso conhecimento, não é só código produtor de sentido, mas social. Inovações populares nem sempre configuram aberração linguística, mas, podem ser socialmente rejeitada por um grupo eletivo.

Uma língua não é estática, imutável, para Saussure (1975); todas as partes da língua estão submetidas à mudança; a cada período correspondente uma evolução mais ou menos considerável. Com o passar do tempo, vão ocorrendo várias transformações fonéticas, evoluções nas regras gramaticais, mudança de significação, palavras que desaparecem e outras que são criadas.

A linguagem é expressão não apenas do pensamento, mas também do sentido, da vontade, das emoções, e ainda quando o seja do pensamento, só muito raramente é que se tratará do puro pensamento lógico, discursivo, ordenado, refletido, ponderado.

A linguagem é um organismo natural, que como tal, nasce, vive, cresce, reproduz e morre. Pode-se concluir que ela apresenta períodos de apogeu, de decadência e de desagregação.

Mattoso (1986) comenta sobre uma linguagem dimensional que permeia nas possibilidades imposta pelos atos linguísticos, atingindo e interligando esferas distintas, porém, pertinentes para um entendimento conciso e coerente no ato da comunicação; seduzindo o homem a uma convenção.

1.2. Língua oral e escrita: formas antagônicas na sociedade

No que se diz a respeito das diferenças existentes entre língua oral e escrita, pode-se observar uma diferencia acentuada, pois ambas possuem uma característica peculiar, que são observadas a partir de comportamentos imanentes que permeiam no ato da comunicação.

Nos níveis da linguagem oral e escrita, percebemos que, uma comunicação é marcada pela visualização e outra pela audição, uma

vez que proporciona ao indivíduo uma clareza de ideias objetivas ou subjetivas. A oralidade é marcada por vários recursos que, no momento do discurso, facilita a comunicação.

É muito comum na língua oral; utilização da entonação de voz, o uso de gestos e mímicas. Além disso, temos a utilização dos membros inferiores, superiores e os componentes que formam o rosto.

Numa abordagem mais especifica nas produções orais, nota-se a presença abundante e marcante de repetições; figuras de linguagem (anacoluto, onomatopeia...), mais coordenação, ausência da pontuação, omissões de termos e frases inacabadas; dando assim, outro sentido e trajetória para a frase. Convém destacar os marcadores discursivos como: “aí”, “daí”, “aí então”, “e ai”, “mas ai”, “e” e “mas”, logo, parecem ser os elementos coesivos fundamentais da oralidade, pois sua utilização na organização das estruturas frasais é flagrante em todas as produções orais.

Na escrita a pontuação é relevante, pois evita interpretações desnecessárias, logo é imprescindível ter cautela no ato de escrever e ler. A compreensão do enunciado depende da colocação precisa e singular da pontuação, dando um percurso certo ao discurso. É o que afirma Vanoye (1987, p. 42):

> A pontuação tem uma função lógica; ela recorta o discurso em grupos de palavras e evitam deste modo, os erros de interpretação. Nesse sentido ela é essencial à boa compreensão das mensagens escritas e nunca seria demais insistir sobre o cuidado que se deve ter em relação a ela, tanto no ato de escrever como na leitura.

A linguagem escrita tende a ter um vocabulário mais variado e de conveniência do usuário. A escolha lexical também proporciona ao indivíduo a exibição de um estilo próprio e o controle do grau de formalismo e coloquialismo de suas produções discursivas.

Para Vanoye (1987, p. 40), “A comunicação escrita é menos “econômica” e força o emissor a fazer referencias mais precisa sobre a situação”. Normalmente funciona como elemento de efeito ou estilístico. O usuário letrado utiliza desse artifício com consciência e de forma a proporcionar maior clareza de ideias. No que se refere a essa modalidade, convém destacar característica imanentes, como: maior linearidade, menor repetição, mais subordinação, períodos bem es-

truturados, mais objetividade e vocabulários mais elaborados. De fato, pode-se dizer que a língua escrita é a mutilação da linguagem oral, portanto é comum perceber a falta de elementos expressivos que fazem parte da língua oral**.**

1.2.1. Influência da linguagem escrita sobre a linguagem oral

É sabido que a oralidade tem como competência a capacidade dos indivíduos se comunicarem por meio de sistemas de sinais vocais. A criança desempenha essa capacidade a partir dos seus primeiros momentos de vida. O contato com a escrita vem muito depois, por isso a criança procura representa a escrita naturalmente através da fala. As crianças, quando ainda não manejam a língua dos adultos, não conseguem organizar os pensamentos e os tornar articulados, concatenados e nítidos. Logo teremos a presença marcante da oralidade sobre a escrita, uma vez que o indivíduo pouco letrado está submetido às características da fala, desprezando as peculiaridades que são próprias da escrita.

A partir do momento que é imposta ao indivíduo uma língua convencional e socializada, diferente daquele que costumava utilizar, ele vai procura imitar a escrita na sua oralidade. Percebemos, então, o uso dos conectivos coordenativos e subordinativos na elaboração da frase, pois a estrutural da frase passe a ser mais complexa.

1.2.2. Influência da linguagem oral sobre a escrita

Uma das tarefas pertinentes que o indivíduo tem que assumir dentro da sociedade é a comunicação clara e objetiva, principalmente no momento de escrever. Para muitos, isso é um trabalho árduo e desgastante, mormente para aqueles sujeitos que possui um grau de letramento insuficiente, pois a escrita requer uma estrutura mais organizada e disciplinada.

Brown (1981 *apud* BOTELHO, 2007, p. 50) elucida sobre duas fases: A anterior que dá o nome de pré-letramento, onde o indivíduo tem a escrita como segundo plano, portanto não a utiliza com frequência, logo a reprodução que fará na escrita é particularizada

pelo falante. E a fase posterior, na qual percebe os itens lexicais mais acentuados e organizados.

Para exprimir a influência que a linguagem oral tem sobre a linguagem escrita, Koch (1997 *apud* BOTELHO, 2007, p. 56): demonstra algumas variantes pertinentes nos textos escritos dos falantes "pré-letrados" como: "questão da referência, repetição, marcadores discursivos, justaposição de enunciados, discurso citado, segmentação gráfica, grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras e autocorreção".

Numa abordagem mais especifica das produções orais, nota-se a presença abundante e marcante de repetições; figuras de linguagem (anacoluto, onomatopeia...), mais coordenação, ausência da pontuação, omissões de termos e frases inacabadas; dando assim, outro sentido e trajetória para a frase. Convém destacar os marcadores discursivos como: "aí", "daí", "aí então", "e ai", "mas ai", "e" e "mas", pois parecem ser os elementos coesivos fundamentais da oralidade, por isso sua utilização na organização das estruturas frasais é flagrante em todas as produções orais.

2. O que é discurso e quais suas modalidades

Compreende-se como discurso toda forma oratória, ou seja, toda arte de falar em público, e para ter essa arte é necessário que organize todos os elementos que forma o discurso, por exemplo: encontrar argumentos e colocá-los em ordem; com objetivos traçados. Portanto, é importante cuidar da estrutura do início e do termino do discurso, pois são os elementos que irão particularizar o discurso e sua forma.

Alguns discursos possuem uma forma peculiar que não deixa o receptor com dúvidas ou faça algum tipo de questionamento, porque seu substrato possui segurança e confiabilidade, logo, existe a troca de papeis. Outros estão baseados e agarrados a uma reprodução do que foi dito anteriormente, porém mais elaborado. Contudo não são puros, eles se misturam havendo o predomínio de uma forma.

Veremos a seguir, três formas de discurso que permeia no cotidiano do indivíduo, são eles: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Elucidaremos sobre suas características que o tornam único.

O discurso lúdico é marcado pela presença da polissemia, pois as palavras possuem múltiplos sentidos. A pluralidade em que os signos são expostos cria uma diversidade de sentidos. Logo o que parecia ser verossímil, tende a ficar questionada pelo receptor. o discurso polêmico o grau de persuasão é mais acentuado e o grau de significados aparece em menor escala.

Segundo Citelli (1985, p. 38) o discurso polêmico torna-se mais tendencioso à persuasão, pois o objetivo do transmissor é instigar a um questionamento mútuo, criando um confronto entre o eu e tu, pois há falhas nos argumentos apresentados diante do público, abrindo assim espaço para uma interação entre ambas as partes.

Citelli (1985, p. 39) corrobora, argumenta que o discurso autoritário é totalmente persuasivo, isto é, os elementos usados para a constituição desse tipo de discurso são totalmente incontroversos; devido o poder da troca de papéis que há, pois o este tipo de discurso não permite mediações e ponderações. O indivíduo fica alienado a esse tipo de discurso, por isso sua participação é insignificante, sendo somente um receptor passivo que do está sendo introduzido.

3. Modalidade discursiva

3.1. A influência do discurso autoritário: o discurso religioso

Pode-se afirma que, para o discurso ser bom, devem-se buscar subsídios no diverso mundo da linguagem. E é imprescindível na personificação do indivíduo. Seu poder de persuasão está relacionado à credibilidade que o ouvinte lhe atribui.

Para Citelli (1985), a primazia dessa forma de discurso é incontestável devido o poder supremo de persuasão, pois é nesse tipo de discurso que se hospeda todo o subsídio no exercício de dominação da palavra. Não existe um questionamento, o receptor torna-se mudo, por mais que exista na trama o herói e o vilão. O herói é que domina, move toda a trama, deixando o vilão como um componente a mais da figuração.

O discurso autoritário nos remete, por analogia, a um rodeio composto por ele mesmo, e que o torna totalmente exclusivista, logo que não admite mediações e ponderações sobre aquilo que está sendo exprimido.

Citelli (1985): exprimi que o discurso religioso é a forma discursiva, claramente persuasiva, logo que seu grau de refinamento chega a um ápice no qual não se pode questionar o eu enunciador. A voz de Deus impera sobre todas as vozes, instigando o receptor ao não questionamento de conceitos e concepções que lhes estão sendo inseridas.

A inerência do discurso religioso e suas formas; torna-o imponente e inequívoco para os receptores. Como explica Orlandi (1987):

> A caracterização do discurso religioso é a reversibilidade, e, com respeito a esta propriedade, o que acontece é que, mesmo quando há relação direta com o sagrado, a não reversibilidade se mantém, mantendo-se a dissimetria. [...]. Como a dissimetria se mantém, é preciso que os homens, para serem ouvidos por Deus, se submetam às regras: eles devem ser bons, puros, devem ter méritos, ter fé, etc. (ORLANDI, 1987, p. 247).

Para Orlandi (1987), é relevante o uso da reversibilidade, em discursos religiosos, pois eles tomam para si a relação coexistente de dois princípios, tornando-se dualistas. O sujeito passa a adquirir as qualidades do espírito, com o intuito de serem ouvidos e serem acreditados. É necessário que aconteça, essa troca de papéis entre alma e corpo; espírito e matéria, em discursos autoritários, a fim de convencer o ouvinte e serem acreditados. O discurso religioso está voltado a uma definição exata, tanto por parte de quem ouve o produz, quanto de quem o recebe, logo existe uma internalização do próprio Deus no indivíduo que profere esse discurso, e consequentemente o ouvinte tende a ser personificado e modelado.

3.2. Convencer e persuadir

Abreu (2006) elucida a dicotomia existente entre convencer e persuadir, pois ambos são antagônicos, quem se deixa convencer, mostra que seu intelecto pode alcançar outros campos, não sofre limitações, não se deixa conduzir por algo, ou ao que se lhe expões,

por outro lado quem é persuadido, é limitado, fica restrito a possibilidade que o outro oferece, admitindo ser marionetes, demonstrando assim, ser um sujeito verdadeiramente insipiente no meio em que vive.

3.3. A importância da clareza do discurso

Ao analisarmos um discurso, devemos ter cuidado para não perder a essência daquilo a que ele está se referindo, qual o ponto central, pois sabemos que o discurso é composto por uma riquíssima presença semântica, pela polissemia do texto direciona o ouvinte.

Há várias reflexões e, é claro, se o locutor não tiver um domínio linguístico, argumentativo e uma ação dominadora, não será possível uma comunicação clara e objetiva. O ouvinte passe a interagir e a questionar, por isso é extremamente relevante que tenhamos cuidados no momento da análise, levando em conta todas as outras significações que o discurso possa trazer. É importante que o interlocutor mostre clareza e objetividade, para que o receptor perceba o que emissor quer transmitir. Há uma relação múltipla proferida no ato discursivo, o momento no qual o orador se dirige aos ouvintes, os diversos campos que se abrem; as diversas formas de interpretação que se tem através do objeto de análise. “Um objeto narrativo, por mais abstrato, pode ser concretizado de múltiplas maneiras” (FIORIN, 2000, p. 40).

4. Oferta linguística

A *Bíblia* é ainda a principal responsável pela aquisição da linguagem na classe menos favorecida, isso é fato, pois é o que nos revela a pesquisa feita pelo Instituto Paulo Montenegro, logo que, existe uma classificação chamada de alfabetizados nível rudimentar, estando em anexo 2.

Na entrevista que fizemos com o diácono Reginaldo Ribeiro de Melo, da Assembleia de Deus, que está transcrita em anexo 3, percebemos, de fato, que a *Bíblia* ajuda o indivíduo a ter uma linguagem mais correta, embora algumas vezes sem concordância, mas com um enriquecimento vocabular mais apurado. Por exemplos, te-

mos o discurso do diácono. No discurso encontramos as seguintes falhas: o uso dos pronomes tu e você, onde deveria usar "te" no lugar de "você"; "pode" quando na verdade teria que usar o pôde; "passemos", colocou o verbo no subjuntivo, teria que usar na forma indicativa," dentro do teu coração, você consegue sentir ele", percebe-se a falta de observação na colocação do pronome, deveria ser tu e não você; e outras incongruências na utilização da norma-padrão da língua, no decorrer do discurso.

No discurso percebemos que o locutor troca alguns verbos, tempos verbais e pronomes. Por mais que haja erros gramaticais, no seu discurso, o próprio entrevistado alega que a *Bíblia* ajudou-o a ter uma linguagem mais correta.

Aqui no Brasil, a *Bíblia* trouxe uma oferta linguística imprescindível na escrita e na oralidade, pois com sua leitura o indivíduo menos escolarizado consegue absorver a gramática de forma consciente, ou até mesmo, inconsciente.

A frequência da leitura bíblica causa nos indivíduos uma absorção da linguagem culta, incorporando em seu discurso e até mesmo no seu cotidiano.

Podemos dizer que o indivíduo passa por um novo processo de alfabetização, por mais que ele conheça um pouco da língua, acaba desenvolvendo melhor a norma-padrão da língua. Em alguns casos, indivíduos, que não sabiam ler ou escrever, passam a se alfabetizar através da *Bíblia*, é claro que essa alfabetização é rudimentar, pois o indivíduo só consegue ler frases e palavras.

Numa recente pesquisa feita pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, cujo objetivo era mostrar quais são as habilidades de leitura e escrita dos brasileiros, assim como também que outras condições favorecem o desenvolvimento de tais habilidades ao longo da vida, revela com números e gráficos através do INAF – indicador de alfabetismo funcional, que o alfabetismo de nível rudimentar ainda é predominante. A pesquisa revela que muitos desses que compõe o nível rudimentar são divididos da seguinte forma: não costuma ler livros (29% e 16%) ou só leem um tipo de livro (42%), geralmente a *Bíblia* ou livros religiosos. Percebemos que a pesquisa comprova o que estamos abordando: de fato, a *Bíblia* ajuda o indivíduo no seu

desenvolvimento vocabular. O documento que comprova esta pesquisa está em anexo 2.

Citaremos como exemplo conciso dessa absorção o indivíduo A (ambulante, evangélico) e indivíduo B (ambulante, não evangélico) do filme "Línguas, vidas em português", ambos de classe pobre e aparentemente de mesmo nível escolar, porém o que os difere são seus discursos. Como também, o diácono que foi citado acima, pois alegam que a *Bíblia* os auxiliou a ter uma linguagem mais correta.

O discurso do indivíduo A é mais obediente à gramática. Em dado momento ao entrar no coletivo e introduzir seu discurso, percebemos de imediato a norma-padrão da língua, começa dizendo a seguinte frase: "Eis que vos trago nessa manhã" e depois "se você se agradar da mesma", "andava em uma vida dissoluta". Nota-se que ele utilizou uma estrutura de frase que não é do uso diário. Usa nomes e palavras que não são de uso comum a pessoas menos escolarizadas, aparentemente existe certa preocupação na forma de colocar as palavras. Embora haja erros de concordâncias no momento que ele fala: "alguém falou que eu estava se escondendo por...", mas assim mesmo percebemos um enriquecimento linguístico pelo hábito de ler com frequência a *Bíblia*. Por exemplo, as palavras: "dissoluta", "periculoso" e "havia" não se ouvem no cotidiano das pessoas.

Já o indivíduo B usa uma linguagem mais solta e desprovida de recursos linguísticos; gírias, falha no uso da língua, que revela a ausência na preocupação com construções mais formais. Por exemplo, no momento em que ele fala: "essas balas todas, elas pesa/alumino", observa-se que o verbo não concorda com o sujeito e nem existem palavras mais sofisticadas. Logo acreditamos que, se o Rogério fosse também evangélico, com certeza, haveria em seu discurso palavras mais elaboradas e sofisticadas.

A *Bíblia* beneficia pessoas de classe pobre, porque é a única fonte que consegue prender suas atenções, oferecendo a norma culta da língua portuguesa àqueles que, por algum razão, não conseguiram usufruir, na escola ou no meio social mais elevado, a norma culta da língua. Tendo nela, um dos únicos meios de contato com a norma-padrão da língua.

5. Conclusão

Após todo o estudo feito e as abordagens citadas nos textos anteriores, concluímos que o discurso bíblico tem grande influência na vida dos evangélicos, assim como sua escrita, principalmente em se tratando dos aspectos educacional e espiritual, a religião tem como base de seus estudos a *Bíblia*, sendo a mesma rica na gramática. Muito desses evangélicos tem um enriquecimento vocabular muito grande, isso é atribuído ao uso contínuo da leitura bíblica, em contrapartida existem argumentos que revelam que qualquer leitura enriquece o vocabulário de qualquer pessoa, seja ele evangélico ou não. Isso é fato, mas, na verdade, a leitura está restrita à população mais carente, visto que a população carente não desperta interesse por leitura que não viabilizar seus problemas, diferente da *Bíblia*, que traz uma resposta para seus problemas, consequentemente traz também um conhecimento vocabular mais aguçado, podemos constatar através desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê, 2006.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1985.

BOTELHO, J. M. *A influência da oralidade sobre a escrita*. Monografia inédita (Curso de Doutorado em Letras – Estudos da Linguagem), PUC-Rio, 1997.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1985.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry; GARDER, Jostein. *O livro das religiões*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

HERNANDEZ, Hermanos. *Inteligência espiritual.* Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2001.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade.* Porto Alegre: L & PM, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDONÇA, Maurício. *As igrejas reformadas no Brasil.* Disponível em: <www.portaldoespirito.com.br>. Acesso em: 26 set. 2007.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. São Paulo: Pontes, 1987.

REEBER, Michel. *Religiões.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

REVISTA Brasileira Bíblica. São Paulo: Arte Antiga, 2007.

SIGNATES, Luiz. *A ética do discurso religioso, entre o estratégico e o comunicativo.* Disponível em: <www.ademinas.com.br>. Acesso em: 15 out. 2007.

SUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral.* 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem*: problemas e técnicas na produção oral e escrita. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INTERTEXTUALIDADE EM CHARGES: UMA ABORDAGEM COGNITIVISTA

Juliana dos Santos
prof.julianasantos@gmail.com

1. Introdução

Considerando o conceito de intertextualidade (KRISTEVA, 1974) e de *Blending* (FAUCONNIER; TURNER, 2002), pretendo analisar as relações intertextuais existentes em uma sequência de charges publicadas no jornal *O Globo*, do dia 26/03 ao dia 29/03/2010, totalizando 04 charges, cujo tema é "disputa eleitoral". Para isso, apliquei um questionário, cujo objetivo era investigar a interpretação dos leitores em relação às charges dispostas na primeira página do jornal. O questionário foi respondido por dois grupos de 05 leitores. O grupo A interpretou as charges sem contexto e o grupo B respondeu às mesmas perguntas com contexto. Os questionários foram aplicados individualmente. No grupo A, os leitores não conseguiram identificar todos os personagens desenhados nas charges. Já no grupo B, com o contexto, todos os leitores identificaram os personagens.

Dessa forma, chego à seguinte hipótese: a leitura da notícia influencia a leitura das charges e suas interpretações, já que a notícia pode oferecer elementos necessários para uma interpretação mais crítica da charge.

2. Charge jornalística

A charge é um gênero textual que tem a função social de fazer uma crítica do contexto sociopolítico no qual estamos inseridos. A leitura da charge requer o conhecimento do contexto político, econômico e social do meio no qual a charge foi criada. Podemos afirmar que a charge possui um aspecto histórico e explora tópicos pertinentes ao "aqui" e ao "agora". É um gênero que pertence à atualidade e ao consumo imediato, assim como outros gêneros jornalísticos. Para que uma charge seja lida anos após a sua produção e/ou publicação é necessário que o leitor recupere o contexto histórico de

produção da mesma, caso contrário, o leitor não conseguirá um nível profundo de interpretação, talvez nem reconheça os personagens abordados nela.

A natureza perecível, a união entre texto verbal e texto não verbal, a abordagem de temas políticos, econômicos e/ou sociais, a linguagem que tende ao coloquial e a presença de humor são as principais características do gênero textual charge jornalística. Através do humor e das imagens, esse gênero demonstra ter um caráter mais leve, comparado ao "peso" das notícias da primeira página dos jornais impressos. A charge se torna mais dissimulada na primeira página, pois cativa o leitor leigo e argumenta e persuade sem ele perceber.

Segundo Bergson (1983), "não desfrutaríamos do cômico se nos sentíssemos isolados. O riso parece precisar de eco (...). O riso é sempre o riso de um grupo." Isso demonstra o caráter sociocultural do humor. Quando rimos todo um grupo ri também, uma vez que fazemos parte desse grupo. A charge utiliza o humor para argumentar e persuadir um determinado grupo, as pessoas que possuem o conhecimento prévio para entender o cômico da charge. Sem o conhecimento prévio e intertextual não haveria espaço para o riso.

Outra característica importante da charge é a presença de texto verbal e texto não verbal ou imagético. As charges são criadas por um cartunista que desenvolve um desenho e pode utilizar ou não o texto verbal. Alguns autores defendem que o texto verbal é uma complementação do texto imagético, dessa maneira, o texto imagético seria imprescindível na charge, enquanto o texto verbal não seria. Falando sobre a sua obra, o cartunista Chico Caruso, costuma deixar claro que o desenho expõe a idéia principal, mas não encerra o gênero charge, deixando as sutilezas e ironias muitas vezes para o texto verbal. Chico, por uma questão de estilo, opta por não desenhar o local físico e atribui sempre mais detalhes aos personagens, principalmente ao rosto, expressões e gestos. Outros autores defendem que tanto o texto verbal quanto o texto imagético, uma vez que se encontram ambos na charge, tem importância para o efeito de sentido. Dessa maneira, o texto verbal não seria apenas um complemento da significação da charge, mas uma questão fundamental para a sua interpretação.

Parafraseando Eisner (1999), todos os elementos que aparecem nos quadrinhos são importantes, estabelecendo uma complementação na sua significação, através de todos os recursos possíveis: a imagem, a postura, os gestos, as cores, a perspectiva, o enquadre e o enunciado.

3. Intertextualidade em charges

Para discutirmos as relações intertextuais, é necessário que se estabeleça a concepção de texto que mais se aproxima do enfoque que pretendemos dar a este trabalho.

> Texto em sentido amplo, designando toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema etc.) e, em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação (FÁVERO; KOCH, 1983, p. 25).

Como base nisso, podemos estabelecer os elementos de textualidade, que propõem as características comuns ao que denominamos texto. Segundo Beaugrande e Dressler (1981), são elas: situcionalidade, informatividade, coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade e a intertextualidade, que diz respeito aos fatores que tornam a produção e a intelecção de um texto possíveis, a partir da relação entre outros textos existentes.

O termo intertextualidade, como nós conhecemos hoje, começou a ser utilizado, mais precisamente pela francesa Kristeva (1974). Para a autora, nenhum texto é inédito e a construção do texto é decorrente de um mosaico de citações. Sendo assim, os textos possuem um caráter polifônico que carregam em seu conteúdo, não apenas a voz do autor, mas também muitas outras vozes, inclusive as de autores anteriores a ele. Ainda segundo Kristeva, podemos entender como intertextualidade a relação lógica que há entre textos. Considerando que nenhum texto é produzido ineditamente, o texto passa a existir dentro de outro de forma explícita, como ocorre nas citações com aspas, ou implicitamente, como ocorre nas alusões.

Os textos sempre trazem consigo idéias de autores anteriores, ou muitas vezes do mesmo autor em um momento distinto, entretan-

to sempre exibe algo novo ou original em sua composição, que por sua vez dará o contorno da transformação que o texto antigo sofreu, estabelecendo relações de convergência ou divergência de ideias.

O termo paródia, para alguns autores, tem uma origem musical, pois consistiria em um canto ao lado de outro canto, que funcionaria como uma resposta ou uma contraparte – um contracanto. De acordo com Shipley (1972, *apud* SANT'ANNA, 2003), há três tipos de paródia: a verbal, a formal e a temática. A forma verbal, como o nome já diz, indica a alteração da escolha lexical. A mudança formal consiste na reorganização do texto, considerando principalmente o estilo do autor, bem como as suas técnicas, no entanto, há a finalidade de satirizar o estilo e as próprias técnicas utilizadas. A paródia temática remete ao exagero das peculiaridades do estilo e do produto de um autor. Podemos afirmar que a paródia mantém uma relação de divergência entre os textos interligados, de maneira que, entre esses textos há intenções comunicativas díspares, não reiterando as mesmas ideias e argumentos do texto anterior, mas estabelecendo uma relação de oposição de vozes que coexistem no mesmo texto.

Contrapondo o termo paráfrase ao termo paródia, podemos afirmar que a paráfrase consiste na reafirmação das ideias e do sentido de outro texto, buscando uma semelhança entre as intenções comunicativas do texto anterior. As escolhas lexicais consistem numa relação de sinonímia entre os textos. Dessa forma, o autor da paráfrase tende a escolher os itens lexicais pertencentes ao mesmo campo lexical do texto parafraseado. Gêneros textuais, tal como o resumo e o reconto, podem ser considerados como textos parafraseados, uma vez que recuperam as idéias essenciais do texto anterior, não havendo a presença de comentário, mudança de sentido e de intenção comunicativa.

No jornal há uma grande variedade de gêneros, e estes, obedecendo a uma determinada temática, que está situada no plano político, econômico e social do meio em que circulam, estabelecem relações intertextuais entre si. A charge é um gênero textual que não sobreviveria sem a intertextualidade, principalmente porque é necessário fazermos as relações para recuperarmos o sentido e interpretarmos esse gênero apelidado como "arte perecível". A notícia também está extremamente relacionada ao presente histórico, de forma que a

informação consumida hoje, no futuro pode não ser mais apropriada. Estes dois gêneros textuais tendem a estabelecer relações intertextuais. A notícia aparece no jornal com letras grandes, chamando atenção para o que há de mais notável no meio social. A charge recupera a notícia oferecendo uma segunda leitura ao fato anunciado. A leitura será apresentada através do humor das caricaturas e recuperam, em sua essência, as vozes contidas na notícia, no entanto, com intenções argumentativas divergentes ou pelo menos, diferentes. A caricatura e a charge são os exemplos mais típicos de paródia no jornal impresso.

4. Mesclagem e charges

Fauconnier e Turner (2002) exploram o caráter simbólico do ser humano, vão além da forma em si, dos aspectos lingüísticos, olhando para o que há por trás da forma, a fim de entender a natureza do significado que a forma representa. Eles se preocupam em analisar os processamentos cognitivos do ser humano, relativos ao uso real da língua, a interação humana através dos textos orais, escritos ou imagéticos. Dessa forma, a linguagem seria apenas "a ponta do iceberg". A linguagem, a sua estrutura e a forma seriam os gatilhos para os processamentos que estariam subjacentes à comunicação humana.

Segundo os autores, a integração conceptual é uma operação mental básica altamente imaginativa, crucial ao pensamento mais simples. Para eles, enquanto operação mental, não há diferenciação entre o pensamento de uma criança e de um adulto, ou entre uma pessoa que formula uma frase no cotidiano em uma conversa espontânea de outra que formula um verso de um poema complexo. A mescla também está presente no desenvolvimento de tarefas que envolvem combinações de ações. Dessa forma, a mesclagem faz parte da natureza do pensamento humano.

Mesclagem ou *blending* é o processamento cognitivo capaz de gerar uma conexão entre espaços mentais distintos que não estabelecem uma relação específica de similaridade no primeiro momento, mas que possuem traços comuns que permitem fazer a relação que será projetada em um espaço mental temporário. A integração é realizada por meio de uma rede (a rede de integração conceptual) e

dispões de, pelo menos, quatro espaços fundamentais: o espaço-genérico, dois espaços de input e o espaço-mescla.

O espaço-genérico consiste nos traços comuns aos dois espaços de *input* em qualquer momento da integração. Nele há o compartilhamento de elementos que podemos atribuir tanto ao espaço de "*input 1*" quanto ao espaço de "*input 2*". Os elementos que serão utilizados na projeção estão "situados" nos espaços de *input*. Esses elementos são modelos cognitivos idealizados, que foram incorporados à nossa memória através das nossas experiências corpóreas e socioculturais. No entanto, a projeção dos elementos é seletiva, de modo que nem todos os elementos que pertencem ao espaço são projetados no espaço-mescla. O espaço-mescla é temporário e é criado a partir das projeções de determinados elementos. Toda a estrutura que circunscreve o espaço-mescla é chamada de estrutura emergente. A estrutura emergente se distingue das outras estruturas fornecidas pelos *inputs* e pelo espaço-genérico e possuem algumas peculiaridades que interferem no processamento cognitivo. Fazem parte da natureza da estrutura emergente a composição (*composition*), a completude (*completion*) e a elaboração (*elaboration*). A composição consiste nos aspectos que são selecionados nos espaços de *input* e não estabelecem relações de similaridade. A completude diz respeito a todo o conhecimento de mundo do leitor, isso inclui as suas experiências socioculturais, situações, enquadramentos, modelos cognitivos idealizados, os quais permitem que o interlocutor crie uma estrutura adicional que ampara o espaço-mescla. A elaboração consiste em elementos ou até mesmo situações que podem ser incorporadas ou não à mescla projetada, sem comprometer a estrutura emergente.

As charges analisadas compõem uma sequência de 04 charges que foram veiculadas, respectivamente, nos exemplares do jornal *O Globo* do dia 26, 27, 28 e 29/03/2010. A primeira charge da sequência (figura 1) traz a caricatura do presidente Lula e dos candidatos à presidência da república Dilma Rousseff (PT) e José Serra (PSDB). O enquadre mostra que Dilma e Serra estão separados por Lula, que personaliza a figura de um juiz de boxe. Podemos inferir isso, a partir da roupa que está usando, uma calça preta, uma camisa branca de listras azuis e uma gravata borboleta. Dilma e Serra estão caracterizados como lutadores, usando roupões e luvas de boxe. Lula está dando instruções para o início da luta. Há também um enunciado na

parte inferior da charge: “Recapitulando: não vale dedo no olho.” Esse enunciado pode ser atribuído a Lula, porque a imagem mostra que Serra e Dilma estão com a boca fechada, enquanto Lula está representado como se estivesse falando. Podemos inferir que os lutadores que estão prestes a iniciar uma disputa já conhecem esse tipo de luta, uma vez que o juiz utiliza a palavra “recapitulando” para iniciar a sua enunciação. A expressão “dedo no olho” é utilizada metaforicamente para se referir a uma atitude que prejudica um sujeito de maneira não aceita pela moral social, significa trapacear. O ato de enfiar literalmente o dedo no olho de uma pessoa não é um golpe aceito na luta do boxe e nem em esportes como o vale-tudo.

Figura 1 (*O Globo*, 26/03/2010)

Quando lemos a charge é necessário, pelo menos, dois espaços de *input* que irão projetar os elementos para que seja possível conceptualizarmos Lula exercendo o papel de juiz de luta de boxe e de presidente, assim como Dilma e Serra enquanto lutadores de boxe e como candidatos à presidência. Decerto, isso também será um fator substancial para a deflagração do riso e do efeito de humor.

Em um espaço de *input* há Lula enquanto presidente, Dilma e Serra enquanto candidatos à presidência da república. Esse espaço está relacionado à campanha política e suas atribuições. Através do conhecimento de mundo, sabemos o que é típico ou não de um sistema presidencialista, do processo para que um presidente seja eleito, da eleição, da função que irá desempenhar, quem é o atual presidente, etc. Sabemos que para elegermos um presidente é necessário uma campanha política feita com determinadas regras eleitorais. Esse tipo de conhecimento varia junto com o leitor, dependendo inteiramente de todo o contexto social, histórico e cultural dele.

Figura 2 (*O Globo*, 27/03/2010)

Em outro espaço de *input* há um juiz de luta de boxe, dando instruções aos boxeadores. Esse espaço irá remeter ao conhecimento de mundo que está relacionado à competição enquanto esporte, da luta de boxe. Também estão relacionados a esse espaço: as regras da luta, as luvas de boxe, o ringue, os golpes etc.

No espaço genérico podemos atribuir o que há de comum aos dois espaços de *input*. Em ambos os espaços nós temos duas pessoas concorrendo a um determinado posto ou título, em que apenas uma delas conseguirá atingir seu objetivo que é vencer, mas que existem

regras para isso. O conhecimento prévio sobre luta de boxe e sobre campanha política é fundamental para a leitura da charge. Isso pode ser acessado perfeitamente pelo público-alvo do jornal no qual a charge se encontra.

A relação entre o domínio referente à política e o domínio referente à luta de boxe será feita apenas no espaço mescla. Dessa forma, conceptualizamos Lula (presidente) como Juiz e Dilma e Serra (candidatos) como lutadores. Quem torna possível essa associação aparentemente inusitada é o cartunista. O leitor, para interpretar a charge, também precisará fazer essas projeções, ou seja, precisará percorrer os mesmos mapeamentos que o cartunista projetou, mesmo que inconscientemente. Considerando que nos mapeamentos, apenas alguns elementos são projetados no espaço-mescla, percebemos no enquadramento da charge os elementos principais que devem ser projetados, sem os quais a conceptualização e o entendimento da charge seria afetada. São eles: Lula, Dilma e Serra, assim como o juiz, e os dois lutadores. Se o leitor não conseguir reconhecer ao mesmo tempo o presidente e o juiz; os candidatos e os lutadores; a interpretação da charge é afetada, não haverá humor.

Após a publicação da charge "Enfim Juntos!" (ver figura 1), a próxima charge que apareceu no exemplar do jornal do dia seguinte (27/03/2010) foi "Regras" (ver figura 3). Nessa charge há os mesmos personagens que foram representados na charge "Enfim Juntos" (figura 1). Eles estão caracterizados da mesma forma. No entanto, neste enquadre o próprio juiz é quem luta com o boxeador, quebrando a expectativa que foi elaborada com a leitura da primeira charge. O leitor entende que é próprio do lutador partir para o combate assim que a luta é autorizada. Esse conhecimento é estabelecido a partir do conhecimento que temos de como funciona uma luta de boxe e das funções de cada um de seus participantes. Dessa forma, também sabemos que faz parte do papel que o juiz desempenha o posicionamento "neutro" em relação aos seus participantes, bem como defender as regras que são estabelecidas para a luta de boxe. Nesse caso há um caso não prototípico de juiz.

No espaço-mescla há a integração dos elementos do *input* 1 (espaço da política) e do *input* 2 (espaço da luta de boxe). Dessa maneira, surgem outras significações. Através da charge e da represen-

tação dos personagens, observamos que o presidente Lula é quem ataca o candidato José Serra e não a candidata Dilma.

O enunciado que está presente na charge, como discurso direto: “Isso aqui, por exemplo, não pode...” é atribuído ao Lula. A presença do dêitico “isso” chama a atenção para a relação direta entre a fala e a imagem. Podemos inferir que o ato de chutar o candidato ao mesmo tempo em que enfia o dedo no olho é apenas um exemplo, ou seja, pode haver outros golpes que ainda não foram revelados. As reticências também conferem ao leitor um convite ao questionamento do que vem a seguir na sequência.

Figura 3 (*O Globo*, 28/03/2010)

As charges “Regras 2”, (ver figura 3) e “Regras 3” (ver figura 4) demonstram a continuidade da narração. Podemos concluir que em todas as charges a candidata Dilma encontra-se na mesma posição. Após a primeira charge, todas as outras da sequência mostram diferentes golpes aplicados por Lula em Serra. Isso nos remete à observação passiva de Dilma e a representação ativa de Lula, enquanto Serra é visto como o lutador que é agredido e Lula, o agressor. Também há uma aproximação da situação onde Lula ensina a Dilma o

que fazer e como fazer, demonstrando isso a cada enquadre representado através das imagens da charge e dos enunciados que fazem a relação dêitica entre os pronomes demonstrativos e os atos enquadrados nas charges.

Figura 4 (*O Globo*, 29/03/2010)

Se lermos as charges separadamente, observaremos apenas um enquadre, no entanto, se acompanharmos a sequência, teremos uma idéia mais clara sobre a argumentação que sustenta as charges. Se observarmos apenas uma charge, não perceberemos, por exemplo, que o agressor é sempre Lula. O posicionamento de Lula enquanto ativo e Dilma enquanto passiva se agrava à medida que vemos a sequência de charges. Também a relação que o leitor faz entre a segunda charge e a primeira é fundamental para que ele entenda a quebra da expectativa que foi objetivada. Afinal, se faz parte do nosso conhecimento de mundo sobre lutas de boxe que o juiz deve ser imparcial na luta; se vemos que Lula está caracterizado enquanto juiz no primeiro enquadre, então criamos a expectativa de que ele, o juiz, será imparcial na charge e não o contrário. Isso é um dos fatores que

deflagram o riso e contribuem para o humor da charge. De fato, isso não poderia ser entendido sem que o leitor perceba a relação entre as charges. A ordem que elas foram publicadas também é um fator relevante. A primeira charge funciona como o enquadre que ancora o leitor. Ela mostra o início, a conversa entre o juiz e os lutadores. A segunda mostra a relação entre o que o juiz propõe na primeira charge em contraposição ao que ele demonstra na segunda; a terceira e quarta são sequências de golpes diferentes, mas podemos perceber que há uma situação progressiva de agressão, podendo ser observada através do posicionamento dos personagens no enquadre. Na primeira charge, o juiz está entre os dois lutadores e apresenta um tamanho inferior comparado a eles. Na segunda charge, ele cresce, e se inclina para o lado do Serra, aplicando os primeiros golpes: dedo no olho, chute entre as pernas. Na terceira charge e na quarta charge, ele está por cima e Serra está por baixo. Os golpes também são mais expressivos, portanto, há uma progressão em relação aos golpes: dedo no olho e chute entre as pernas, soco nas costas, e finalmente uma pisada nas costas. Isso remete a uma narrativa e se assemelha a uma tirinha publicada quadro a quadro. Dessa forma, recuperar as charges e identificar a relação intertextual que existe entre elas é primordial para haver uma leitura mais aprofundada.

No dia 26/03/2010 foi publicada no jornal *O Globo* a notícia: "TSE pune lula por campanha antecipada" ao lado da primeira charge da sequência analisada. Isso pode favorecer a relação entre a notícia e a charge no momento em que o leitor lê a primeira página do jornal. O texto noticia a multa que o presidente Lula teria que pagar pela "campanha antecipada" a favor da candidata Dilma Rousseff. Segundo o jornal, o presidente teria se referido à Dilma como a sua sucessora antes do prazo de três meses, estipulado por lei para que possa haver campanha política. Os modelos cognitivos idealizados que acionados para a leitura da charge são acionados também quando lemos a notícia e vice-versa. Os personagens que aparecem na charge são mencionados no texto escrito, no qual, além de Lula, Dilma, Serra, aparecem também o ministro Félix Fischer e o presidente do TSE Ayres Britto. Na charge, há dois lutadores prestes a se enfrentarem, enquanto no texto escrito há dois candidatos que participar da campanha para a presidência. Na charge, há um juiz que delimita as

regras, já no texto escrito, há um presidente que descumpre a regra do TSE.

As charges dialogam entre si e também dialogam com o texto analisado. A segunda charge (ver figura 3) evidencia ainda mais a relação com a chamada analisada do jornal. O título "Regras" faz menção à regra do prazo estabelecido pela justiça eleitoral. O ato do juiz de atacar o lutador, fazendo aquilo que ele disse que não era para fazer, na charge anterior, é uma crítica à postura do presidente Lula ao quebrar a regra do prazo para a campanha eleitoral. Ainda segundo a notícia, José Serra comemorou a multa aplicada ao Lula. Então, mesmo que ele esteja sendo golpeado na charge, ele aparece com um sorriso no rosto, que pode ser interpretado como um fruto da satisfação da punição que Lula sofreu do TSE. Enquanto nas charges há integração conceptual, que mescla o domínio da política e o domínio da luta de boxe, na chamada do jornal não dispomos desse mesmo processo cognitivo. Dessa maneira, apenas na leitura da charge há a criação de um espaço mental temporário que projeta elementos da política e da luta de boxe.

5. Considerações finais

A leitura da notícia influencia a leitura das charges, uma vez que oferece ao leitor conhecimento prévio para a identificação dos elementos representados no quadrinho. Isso favorece as relações de intertextualidade. Consideramos, assim, a integração conceptual um caminho para auxiliar a compreensão do processo de leitura e intertextualidade entre as charges e demais gêneros textuais, uma vez que considera o ato de ler enquanto processo cognitivo, indo além do material linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics.* London: Longman, 1981.

BERGSON, H. *O riso:* ensaio obre a significação do cômico. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think*: conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2002.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V**.** *Linguística textual*: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FERRARA, L. A. *Leitura sem palavras*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

GARCIA, L. *Manual de redação e estilo*. 19. ed. São Paulo: Globo, 1993.

KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAGE, N.; ROUCHOU, J. *Teoria e técnica do texto jornalístico.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

ROMUALDO, E. C. *Charge jornalística*: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da *Folha de S. Paulo*. Maringá: EDUEM, 2000.

SANT'ANNA, A. R. *Paródia, paráfrase & cia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LEITURA NA ESCOLA: GRAMÁTICA E EXPRESSIVIDADE

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ)
aytelfonseca@yahoo.com.br

Adoro música.

Tenho fascínio pelas canções de Chico Buarque, a quem peço emprestado agora um exemplo, parte do musical *Calabar*: *o elogio da traição*, do Chico e também do Ruy Guerra (1980, p. 40):

> **Tatuagem**
>
> Quero ficar no teu corpo feito tatuagem
> Que é pra te dar coragem
> Pra seguir viagem
> Quando a noite vem.
> E também pra me perpetuar
>
> Em tua escrava
> Que você pega, esfrega, nega
> Mas não lava.
>
> Quero brincar no teu corpo feito bailarina
> Que logo te alucina,
> Salta e se ilumina
> Quando a noite vem.
> E nos músculos exaustos
>
> Do teu braço
> Repousar frouxa, murcha, farta
> Morta de cansaço.
>
> Quero pesar feito cruz nas tuas costas
> Que te retalha em postas,
> Mas no fundo gostas,
> Quando a noite vem.
> Quero ser a cicatriz risonha e corrosiva,
> Marcada a frio,
>
> A ferro e fogo
> Em carne viva.
>
> Coração de mãe, arpões, sereias e serpentes
> Que te rabiscam o corpo todo
> Mas não sentes.

Me pergunto: por que gosto dessa música?

Alguma lembrança? Penso em alguém? Me reconheço na personagem Bárbara, amante obcecada? Que, ao ver seu Calabar prestes a ser executado, subitamente iluminada, canta *Tatuagem* entre rufos de tambor e gritos lancinantes.

Por tudo isso.

Mas não só. Meu afeto se dá também pela linguagem.

Gosto da letra da música porque admiro sua *forma*, construída artisticamente.

Palavras casadas com outras, harmonizando sons, criando imagens.

Cópula verbal.

Daí a *expressividade*.

A língua superando sua função essencial de informar e passando a *seduzir*. Às vezes seduzindo pelo *desvio*, pela *subversão* à norma. Mas de qualquer forma: *seduzindo*.

Em *Tatuagem*, muitos recursos me seduzem:

– *rimas em versos diferentes*

entre palavras de mesma classe gramatical, chamadas de rimas pobres, por serem mais previsíveis: tatu*agem*, vi*agem*, cor*agem* (substantivos) / br*aço*, can*saço* (substantivos) / corro*siva*, v*iva* (adjetivos);

entre palavras de classe gramatical diferente, conhecidas como ricas, mais inusitadas: bailar*ina*, aluc*ina*, ilum*ina* (substantivo, verbo, verbo) / escr*ava*, l*ava* (substantivo, verbo) / serp*entes*, s*entes* (substantivo, verbo).

Um caso curiosíssimo entre palavras que se diferenciam apenas por um fonema, de tão semelhantes: *costas*, *postas*, *gostas* (substantivo, substantivo, verbo);

– *rima no mesmo verso*: p*ega*, esfr*ega*, n*ega*, que ganham maior destaque por estarem lado a lado, construindo uma sequência de ações;

– *repetições de sons*: do /t/ ("... no *t*eu corpo fei*to* *ta*tuagem"), das vogais nasais ("Coraç*ã*o de m*ã*e, arp*õ*es..."), do /f/ ("Marcada a

*f*rio, a *f*erro e *f*ogo, em carne viva"), que me lembra o *frrrr* do queimar da pele. Fusão de fês, mês e rês em "... frouxa, murcha, farta, morta de cansaço";

– *repetições de estruturas ou mesmo de versos*: "Quero ficar no teu corpo", "Quero brincar no teu corpo", "Quero pesar feito cruz...", "Quero ser a cicatriz..." / "Mas não lava", "Mas no fundo gostas", "Mas não sentes" / "Quando a noite vem", que aparece três vezes.

Todos esses recursos contribuem em conjunto para o ritmo da música.

Mas apontar apenas isso é empobrecer o texto.

Como não chamar a atenção para as *imagens* que intensificam o desejo de Bárbara pelo seu amado?

Ela quer colar-se ao corpo de Calabar como *tatuagem* ou *cicatriz* risonha e corrosiva, quer ferir, retalhar, arranhar, marcar, quer também ser submissa, *escrava*, mas ter a chance de brincar como *bailarina* e usar dos músculos dele como repouso.

Bárbara quer *prender-se* a Calabar, seguir viagem, sacrificar-se com ele.

O desenho do "t", tantas vezes repetido, não é bem sugestivo? Cruz, vinco, marca...

Não resta dúvida, portanto, de que a letra da música é *expressiva*, *poética*, *atraente*. Resultado de *escolhas* dos autores. Um *agir* sobre o acervo de que dispõe a língua portuguesa.

Quais palavras? Por que essa e não outra? Em que ordem?

Não nos interessa muito – talvez nem seja possível – saber fielmente as indecisões e as correções experimentadas por Chico Buarque e Ruy Guerra. Se tudo foi mais ou menos calculado ou se as coisas foram acontecendo meio por acaso.

Mas é inquestionável: eles fizeram *escolhas* dentre as possibilidades da língua.

Escolhas visando a um *fim*: o artístico.

Porém erra quem pensa que recursos linguístico-expressivos[1] aparecem apenas em poemas, letras de música ou em qualquer texto literário, de escritores sempre consagrados.

Pego do jornal (há algo mais cotidiano?) e me deparo com muitos exemplos.

Já na primeira página.

Exemplo 01)

Hiperte(n)são

Para ministro, sexo reduz pressão alta.

O Globo: Rio de Janeiro: 04 de maio de 2010.

Uma brincadeira com "hipertesão" e "hipertensão", estabelecendo, por meio da semelhança da forma, a ligação entre a causa (muita libido) e seu efeito (redução da pressão alta), de acordo com a afirmação do ministro.

É claro que o resultado do jogo com essas palavras não é uma letra de música ou um poema, mas a *expressividade* se faz presente. A manchete ganha destaque pela *irreverência*. A própria *forma* serve como isca para fisgar um tipo de leitor às vezes desatento, com interesse voltado para os fatos do jornal.

Caso fosse *escolhida* a versão "Sexo reduz hipertensão", o efeito não seria o mesmo e a manchete perderia graça e concisão.

Exemplo 02)

Um eleitorado (de) menor

Cai o número de adolescentes de 16 e 17 anos que tiraram o título de eleitor. Cadastro vai até 05 de maio.

[1] "Recursos *linguísticos*" por se tratarem de possibilidades da ***língua***: *seleção* das palavras existentes ou passíveis de existência, e *combinação* delas em frases e orações dentro dos limites da inteligibilidade. "Recursos *expressivos*" por garantirem maior *ênfase* à ideia veiculada e à própria forma veiculadora. Ser mais *expressivo* é ser mais *atraente*.

O Globo: Rio de Janeiro: 04 de julho de 2010.

Outra vez o jogo com a forma para *potencializar* o conteúdo.

Na mesma frase, graças ao uso dos parênteses, temos os dois aspectos que serão desenvolvidos na reportagem: a redução do número de eleitores ("Um eleitorado *menor*"), mas de eleitores com menos de dezoito anos ("Um eleitorado *de menor*").

Interessante também a opção por "de menor", termo discriminado, vista como errado, de mau gosto. O *desvio*, a *rebeldia* intensifica a expressividade.

Pulo páginas e vou para a seção de esporte. Época de Copa do Mundo. Vários usos criativos da língua.

Exemplo 03)

A culpa é toda de Dunga

O técnico disse que a responsabilidade pela eliminação é coletiva. Não. Não é. Dunga é o único, absoluto, 100% culpado.

O Globo: Rio de Janeiro: 04 de julho de 2010, p. 01.

Destaque para a *repetição enfática* tanto de palavras ("*Não. Não é*") quanto de ideias ("Único, absoluto, 100% culpado"), *intensificando* o repúdio do jornal ao desempenho do técnico Dunga.

Exemplo 04)

Vitória Kakaída

Extra: Rio de Janeiro: 16 de junho de 2010, p. 01.

No primeiro jogo da Copa, o Brasil ganhou por 2 a 1 da Coreia do Norte, uma das seleções mais fracas da competição, mas a vitória foi suada, "caída".

Uma das promessas do time, Kaká, teve uma atuação insignificante, quase nula.

Com muita criatividade e concisão, essas duas ideias foram unidas em "Vitória Kakaída", graças à duplicação da primeira sílaba

de “caída” e a substituição do “c” pelo “K”, que remete ao nome do jogador.

Um aproveitamento expressivo da camada sonora das palavras.

Exemplo 05)

Fabulosos 3

Kakarniceiros 1

Extra: Rio de Janeiro: 21 de junho de 2010, p. 01.

A mesma estratégia aparece nessa outra manchete, mas agora a respeito da vitória do Brasil sobre a Costa do Marfim.

A caracterização dos times como “Fabulosos” e “Carniceiros” é muito significativa. O primeiro adjetivo é uma referência ao jogador conhecido por Fabuloso, Luís Fabiano, autor de dois gols. E o segundo, transformado em “Kakarniceiros”, aponta para a violência da outra seleção em campo contra o Brasil, representado por Kaká.

Exemplo 06)

Felipe MeloU

Expresso: Rio de Janeiro: 03 de julho de 2010, p. 01

Mais uma vez a exploração da camada sonora das palavras. Uma brincadeira com o sobrenome “Melo” e a gíria “melou”, que significa “falhar”, “não dar certo”.

Isso porque o jogador Felipe Melo ficou conhecido como o grande culpado da eliminação do Brasil no jogo contra a Holanda. Ele foi expulso de campo depois de derrubar e pisar em um adversário.

Exemplo 07)

Viva o polvo brasileiro!

> Rodrigo Faro ganha sozinho o bolão dos famosos do Sessão Extra, graças à vitória da Espanha
>
> *Extra:* Rio de Janeiro: 13 de julho de 2010, p. 01.

Por incrível que pareça: um polvo chamado Paul ficou famoso porque previu *todos* os resultados dos jogos da Copa.

O apresentador Rodrigo Faro conseguiu uma façanha parecida: acertou a maioria dos placares quando foi consultado pelo jornal Extra. Por isso foi chamado de "o polvo brasileiro".

A manchete, para aproximar o ator e o animal, apropria-se de uma expressão muito comum, título também de um livro de João Ubaldo Ribeiro ("Viva o povo brasileiro!"), e aproveita da semelhança sonora entre "polvo" e "povo".

Nos dias da Copa, em que praticamente só se falava de futebol, as expressões típicas do caderno de esporte acabaram "migrando" para outras seções, como a de economia. Deslocamento que desperta a atenção do leitor pelo ineditismo:

Exemplo 08)

> Lula joga para a torcida e aprova aumento de 7,72%
>
> Reajuste começa a ser pago a aposentados em agosto. Retroativos serão de ate R$ 322.
>
> *Extra:* Rio de Janeiro: 16 de junho de 2010, p. 09.

"Jogar para torcida", neste caso, pode significar "agradar a população", especificamente os aposentados, com o tal aumento de 7,72%.

Ironia do jornal?

É um aumento que de fato agrade?

Faltam informações para afirmar, o que não acontece nesta carta do leitor Helio Bernardino, que comenta a medida do presidente Lula:

> Acordei vibrando de felicidade! Por benesse do presidente, vou pôr mais R$ 11 no bolso. Ao mesmo tempo, estou preocupado, pois vou quebrar as contas do governo. Contribuí sobre 10 e 20 salários mínimos,

> aposentei-me com oito e, hoje, recebo três. E o governo me deixou com outra preocupação: onde vou aplicar este dinheirama?
>
> *O Globo:* Rio de Janeiro: 05 de julho de 2010, p. 08

A expressividade de "Acordei vibrando de felicidade!", "benesse", "quebrar", "dinheirama", por exemplo, está a serviço da intenção de Helio em ser *irônico*: não pode existir felicidade quando o valor pago pelo Governo não chega nem perto da contribuição do aposentado.

O charme do texto está justamente na ironia, que pode despertar a atenção pela ousadia, mas também enganar algum leitor desatento ou ingênuo, desconhecedor do verdadeiro propósito comunicativo de Helio.

Me detenho um pouco mais na sessão de cartas dos leitores:

Exemplo 09)

> Justiça sem pré
>
> Chega de pré: pré-sal, pré-civilização, pré-nação, pré-democracia, pré-educação, pré-saúde! E chega de tanto pré para um pré-povo, um pré-cidadão, para uma pré-justiça e para tanta presente mistificação demagógica, usando ideologia, religião, democracia como desculpas esfarrapadas para iludir essa sofrida população, enganada pela ausência de reais valores culturais, como a verdadeira educação, a necessária saúde, a indispensável segurança e a tranquilidade de viver e morar, substituídas pela imersão cada vez maior nesse mar de lama moral, de caráter e de espírito em que atolaram esse país governado por políticos que se protegem com a incrível e ilegal impunidade que eles mesmos criaram. Enquanto a demagogia floresce, a cultura decresce, a violência cresce e o terror prevalece! Não queremos pré-justiça, queremos Justiça já!
>
> *Sagrado Lamir David*
> *O Globo*. Rio de Janeiro: 28 de março de 2010, p. 08.

Sagrado Lamir David tem a intenção de defender um ponto de vista sobre a situação social do Brasil. Para isso, emprega determinadas estratégias que garantem maior destaque às suas ideias, ajudando-o a concretizar seu *projeto de dizer*:

– uso enfático de "pré-", com sentido de "sub", pejorativo, e não de "anterioridade", como aparece nos dicionários. Com isso, evidencia-se a péssima situação do país: "pré-civilização", "pré-

nação", "pré-democracia", "pré-educação", "pré-saúde", "pré-povo", "pré-cidadão", "pré-justiça".

Interessante observar que, em alguns momentos, "pré" deixa mesmo de ser um elemento dependente e passa a forma autônoma, ganhando maior relevo: "Justiça sem pré".

– seleção de palavras muito sugestivas, "palavras gritantes", sobretudo adjetivos: "desculpas *esfarrapadas*", "*sofrida* população", "*atolaram* esse país" etc.

– colocação da maioria dos adjetivos em posição estratégica, antes do substantivo que acompanham, potencializando a expressividade, como em "*verdadeira* educação" (e não "educação verdadeira"), "*necessária* saúde", "*indispensável* segurança", "*incrível* e *ilegal* impunidade".

– presença de frases exclamativas, que externam o sentimento de revolta: "Chega de pré: pré-sal (...) pré-saúde!", "Não queremos pré-justiça, queremos Justiça já!", que lembra o grito "Diretas já!" contra a Ditadura.

– escolha da expressão metafórica "*m*ar de la*m*a *m*oral, de caráter e de espírito", atraente tanto pelo sentido (enorme quantidade de ações imorais), quanto pela sonoridade (repetição do mê).

– uso de rima para dar ritmo ao texto: "... enquanto a demagogia flor*esce*, a cultura decr*esce*, a violência cr*esce* e o terror preval*ece*!".

– emprego de inicial maiúscula em "*J*ustiça", apondo-se a "*j*ustiça": enquanto esta, com letra minúscula, é a que existe, incompetente, aquela é a desejada pelo autor, eficaz.

Frente a tanta diversidade de recursos linguístico-expressivos, é inaceitável que um texto como esse e como todos os outros aqui comentados sirvam, em uma aula de língua portuguesa, *apenas* como ponto de partida para:

– *classificações gramaticais: "sofrida" é adjetivo ou substantivo?*

Mais relevante do que saber classificar "sofrida" é perceber como o adjetivo pode contribuir para a concretização dos propósitos comunicativos do autor.

Será que esse ou aquele adjetivo não é um indício da opinião defendida no texto?

Ou mesmo se admirar com a escolha da palavra.

Me lembro de como fiquei admirado ao conhecer o sonoro "banho *tépido*" de Eça de Queiroz. Como um adjetivo pode ter um significado tão específico: "ligeiramente quente"?

– ou buscas de informações do tipo "Qual a opinião do autor?" "Qual o primeiro argumento?"

Tão importante quanto saber o ponto de vista do autor ou o tipo de argumento escolhido (se citação de exemplo, de dado estatístico etc.) é reconhecer e *experimentar* os tantos recursos linguístico-expressivos empregados para jogar mais luz nas ideias, para deixar o texto mais atraente.

As palavras gritantes, a colocação estratégica dos adjetivos, as rimas, as exclamações não seriam também procedimentos argumentativos (em um sentido mais amplo)? Se atraem a atenção do leitor, por que não considerá-las no estudo do texto persuasivo?

É preciso *ajustar a lupa* para olhar bem de perto as palavras, seguindo o conselho do Drumonnd: "Chega mais perto e contempla as palavras, cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra"[2].

É preciso colar o ouvido à superfície do texto para escutá-lo com atenção, perceber sua cadência. Gosto muito de um verso da Zélia Duncan, na música *Alma*: "o sal que sai do sol".

Sensibilidade linguística.

O que não pode acontecer é a indiferença.

Por isso o medo de tolher a expressividade dos meus alunos. Um risco que se corre caso:

[2] Versos de Carlos Drummond de Andrade em "À procura da poesia".

– os recursos linguístico-expressivos se limitem às famosas figuras de linguagem e sejam vistos *apenas* em textos reconhecidamente literários, ignorando-se sua presença assídua em reportagens, notícias, editoriais, piadas, charges, histórias em quadrinhos, propagandas;

– as produções de texto se restrinjam a um gênero existente só entre os muros da escola (a redação) ou sejam submetidas a correções que, em defesa do "certo" ou do "adequado", desprezem os usos criativos da língua, que podem, às vezes, romper com normas e quebrar expectativas.

Como experiência, levei o texto de Sagrado Lamir David para uma aula sobre argumentação em uma turma de primeiro ano do ensino médio. A maioria dos recursos que enumerei acima foi identificada pelos alunos, que tiveram também a *autorização* de empregá-los em uma carta do leitor.

Gabriel Silva quis escrever sobre os recorrentes casos de pedofilia na Igreja Católica:

> A pedofilia por parte dos clérigos e padres está maior do que nunca, é o que o povo diz. Mas será que está maior mesmo ou apenas estão sendo mais expostos os podres desta instituição que se diz Cristã, mas que há muito vem afrontando a Deus e a seus filhos? A parte pútrida da Igreja católica está cada vez mais exposta, a ferida está cada vez mais aberta e mostrando a incompetência da instituição em instruir seus membros no verdadeiro caminho do Senhor. Pobres crianças são atraídas todos os dias por padres que oferecem comida e abrigo, porém que não o fazem em troca de nada, abusam dos herdeiros do reino dos céus, negando o que está escrito na própria Bíblia: "Deixai vir a mim os pequeninos, pois deles é o Reino dos Céus". Basta! Devemos culpar a igreja por não reprimir seus membros de forma a inibir tal comportamento? Não! Pois ignorantes somos nós que nos deixamos enganar por falsas doutrinas durante anos e anos e nos conformamos com atos como esses apenas para não romper laços de tradição! Basta de ignorância do povo, basta de conformidade com a iniquidade, basta de religião sem verdade! Exigimos justiça e punição severa para praticantes de tais atos! Deus verdadeiramente quer que amemos uns aos outros, que o aceitemos e que não nos deixemos enganar por doutrinas impostas por homens!

É evidente que o estudante se apropriou das estratégias empregadas na carta lida e teve *oportunidade* de usá-las (e com muita propriedade) em seu texto: "A parte *pútrida* da Igreja Católica" (palavras gritantes), "a *ferida* está cada vez mais aberta" (linguagem

metafórica), "*Pobres* crianças" (adjetivo em posição estratégica), "Basta!", "Não!" (exclamações), "basta de conformi*dade* com a iniqui*dade*, basta de religião sem ver*dade*!" (rima).

Com isso, demonstrou atitudes de leitor e escritor eficientes:

– leu a carta tomada como modelo atentando para as "pistas" linguísticas deixadas na superfície, de modo a relacioná-las ao propósito comunicativo do texto;

– estabeleceu um projeto de dizer e fez as *escolhas* necessárias para concretizá-lo com êxito, recorrendo inclusive a variados recursos linguístico-expressivos.

Acho que cumpri meu papel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BUARQUE, Chico e GUERRA, Ruy. *Calabar:* o elogio da traição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CÂMARA JR, J. Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Nilce Sant'anna. *Introdução à estilística*: a expressividade na língua portuguesa. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística*: manual de análise e criação do estilo literária. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEVANTAMENTO LEXICAL DOS ENCAPSULADORES UTILIZADOS NAS REDAÇÕES DE ALUNOS DO PRÉ-*VESTIBULAR*

Dayhane Alves Escobar Ribeiro (UERJ)
dayhanepvs@yahoo.com.br

1. Introdução

O presente trabalho, intitulado como "Levantamento lexical dos encapsuladores utilizados nas redações de alunos de pré-vestibular", afigura-se, pois, como uma contribuição para que docentes e discentes, atuais e futuros professores, profissionais das áreas afins e autoridades do ensino repensem a prática pedagógica. As reflexões abordadas a seguir mostram possibilidades atuais sobre a relação entre escola e sociedade, envolvendo a produção textual como uma prática social e não como uma atividade escolar do aluno, ela é cultural e precisa ser adquirida. Portanto, com este trabalho almeja-se ressaltar o papel da escola na introdução dos sujeitos ao mundo das letras, pois, no âmbito do ensino, o professor vem sendo requisitado e cobrado na reformulação de programas e práticas, chamado a atentar mais para o enlace entre o uso da linguagem e o exercício da cidadania.

É bem verdade que este trabalho consiste num capítulo muito mais estatístico do que dissertativo, todavia, pretende-se destacar os dados em análise, como que expandindo o espectro semântico dos sintagmas levantados, ampliando suas referências assumidas no texto. Nesse cenário, constatam-se as características gerais dos textos analisados, tecendo algumas considerações sobre a trajetória desta pesquisa, que contou, inicialmente, com 25 redações selecionadas a partir do critério estrito de atendimento ao tema proposto. O interesse específico por este corpus se deu pelo fato de estas redações aglutinarem duas questões em cuja análise tinha interesse: o tipo de texto argumentativo e o processo de referenciação. Desta forma, para a análise deste material linguístico optou-se por aplicar um tratamento quantitativo aos dados, utilizando a teoria laboviana.

Assim, em uma análise preliminar dos dados, este trabalho contribuirá para uma tentativa de "mapeamento discursivo" das pos-

síveis referenciações existentes nos textos, isto é, um levantamento dos referentes que, por força das distintas propostas temáticas de cada redação, ocorrerão com mais frequência do que outros. Esse levantamento permitirá vislumbrar um provável mecanismo de manutenção da coesão, através do processo de referenciação, contribuindo para a construção do tópico discursivo dentro das partes constituintes do texto. Além disso, com esses dados coletados poder-se-á indagar quais motivos relevantes contribuíram para a escolha desses encapsuladores, descrevendo as duas perspectivas que envolvem a análise em curso, a saber: a visão de cada elemento que compõem uma cadeia de referenciação e a visão da cadeia de referenciação como um todo.

2. O emprego dos encapsuladores

O encapsulamento é um fenômeno lexical de inclusão sintagmática, no qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto. Os sintagmas nominais encapsuladores aparecem em pontos nodais no texto e eles funcionam como recurso de interpretação intratextual, que rotulam porções textuais precedentes. Conforme, pode-se perceber nos diferentes fragmentos das redações selecionadas, que serão apresentados no decorrer deste capítulo para exemplificar a noção de encapsulamento, como em:

"Nota-se, (...)o aquecimento global.(...)reverter esse processo."

Nesse exemplo, a retomada do tema a*quecimento global* se dá através do encapsulamento da tese do parágrafo, como ponto, exclusivamente, nodal na hierarquia semântica de texto. Neste caso, o sintagma nominal encapsulador aparece formado por um nome-núcleo e um determinante demonstrativo com intrínseco poder dêitico: *esse processo*.

Não obstante, essa referenciação também pode ocorrer com a repetição do mesmo sintagma já mencionado sem a necessidade de se acrescentar um novo nome-núcleo para o referenciador. Assim, pode-se dizer que a referenciação, que ocorre a partir dessa retomada de um assunto ou palavra, é também chamada de anáfora, quando o sintagma trata de um termo que já foi dito, acrescentando uma nova

informação a ele, para manter a progressão temática, como pode ser visto em:

> *"são consequências do fenômeno chamado Aquecimento Global. O fato é que este fenômeno não é natural e sim provocado pelo homem."*

Essa correferência é uma anáfora que depende de fatores contextuais ou pragmáticos, pois a inferência de uma interpretação sintática é controlada por seu antecedente, o qual consiste em uma anáfora fiel. Visto que a correferência se dá por um mesmo nome nuclear, só que na referenciação ele aparece introduzido por um demonstrativo. Assim, Marcuschi (2007, p. 78) destaca como mecanismo de referenciação a anáfora fiel, que consiste em uma correferência, na qual o nome nuclear ou o sintagma encapsulador é o mesmo termo antecedente. Nas redações em questão, essa repetição do sintagma aparenta ter valor enfático, em alguns casos, contribuindo para a progressão do texto à medida que o mesmo elemento vai se formando dentro do texto – objeto de discurso.

Com isso, pode-se observar que o mesmo Sema é transformado, conforme a intenção do autor. A repetição do nome – núcleo mostra, semanticamente, que todo o texto tem argumentatividade – um processo discursivo de referenciação, que sai em busca do sentido permanente –, e dessa maneira o objeto vai sendo reconstruído por retomada e continuidade. Neste sentido, pode-se destacar a tese de Pêcheux (1990, p. 169) sobre a noção e efeito de sentido:

> Queremos dizer que a produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar de matriz do sentido (matriz = geratriz). Isto equivale a dizer que é a partir das relações no interior desta família que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique esse efeito. Se nos acompanham, compreenderão, então, que a evidência da leitura subjetiva segundo a qual um texto e biunivocamente a seu sentido (com ambiguidades sintáticas e/ou semânticas) é uma ilusão constitutiva do efeito-sujeito em relação à linguagem e que contribui, neste domínio específico, para produzir o efeito de assujeitamento que mencionamos acima: na realidade, afirmamos que o "sentido" de uma sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos).

Esta tese explicita de forma clara o caráter necessariamente histórico dos sentidos. É apenas em uma relação parafrástica empiricamente constatada que um efeito de sentido se dá. A concepção de

sentido como mensagem é tributária, entre outras, de uma ideia segundo a qual o sentido é uma espécie de objeto (um conceito) bem definido, contido no ou veiculado pelo significante, de forma bastante estável, embora não para todo o sempre. O signo é reconstruído no texto e vai formando seu sentido, textualmente. Cabe ressaltar que o semântico não está apenas nas palavras, mas nas redes de significação, nas redes estabelecidas do texto (unidade de significação), pois a língua é um instrumento para a realização do pensamento, quer dizer, a língua não pode ser decodificada – a palavra não codifica o pensamento, ela é um dos instrumentos para a exteriorização do pensamento.

Assim, levando em consideração os fenômenos mencionados, nota-se que com a junção dos fenômenos supracitados é possível compreender no que consiste o encapsulamento anafórico, o qual retoma os fenômenos supracitados como um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente no texto. Na teoria textual, essa substituição deve ter um papel importante, pois o fenômeno que cai sob o conceito de encapsulamento leva em conta a função dos nomes gerais no discurso, sob o título de 'referência estendida', com alto potencial anafórico.

Desta forma, pode-se dizer que o encapsulamento anafórico é usado para fazer referência metadiscursiva, sem juízo de valor, organizando o discurso, sumarizando (ou reformulando) o precedente a que se refere, seja um termo ou toda uma sentença. Trata-se de uma categorização, isto é, uma operação cognitiva e emotiva relevante do falante, um encapsulamento anafórico ocorre por meio de nomes neutros veiculando a informação velha e é acompanhado por um demonstrativo que deve ser considerado como uma instrumentação ao leitor para que descubra o antecedente da expressão anafórica, comprovando que o uso do demonstrativo é quase inevitável, de acordo com o exemplo que segue:

> *"A população (...)prefere consumir produtos, ecologicamente, eficientes, (...). Através desse hábito de compra as empresas se viram pressionadas (...).*

Nesse exemplo, ao retomar o conteúdo anterior com o sintagma nominal *desse hábito* acontece uma sumarização que opera

coesivamente como um encapsulamento do tópico frasal do período anterior, utilizado para conectar e organizar o discurso escrito. Essa categorização dos conteúdos do cotexto precedente ocorre por meio de nomes neutros ou na avaliação de estados de coisa por meio de nomes avaliativos ou em sintagmas nominais com adjetivo avaliativo modificador. A categorização e a avaliação são operações cognitivas e emotivas relevantes do falante. Neste sentido, o encapsulamento pode ser considerado uma anáfora pragmática, conforme o exemplo abaixo:

> *"A partir da década de 80, começou a se espalhar no mundo uma pressão nos governos para que intervissem de alguma forma na questão ambiental."*

Nota-se que há aqui um nome-núcleo e um modificador qualificativo, ambos funcionando como um item referencial, nomeando a extensão do discurso, pois resume e encapsula o que veio antes, reintroduzindo o tema com um nome neutro *"questão"*, acompanhado por um modificador que contribui para o papel de predição e encapsulamento, definindo o nome nuclear em relação ao meio ambiente. Esses rótulos têm força argumentativa, e são usados para conectar e organizar o discurso escrito, pois o rótulo exige realização lexical em seu cotexto, operando coesivamente em fronteiras de orações devido ao seu papel organizador que se estende para todo o parágrafo.

Neste sentido, as palavras tomam formas a medida que o efeito de sentido seleciona no inventário da língua a palavra para seu discurso – apropriação das palavras para dizer o que quer. Conforme Marcuschi (2007, p. 63), a língua é constitutiva de nosso conhecimento, não pode ser definida nem compreendida à margem de tais atividades, pois muitos rótulos são construídos dentro de sintagmas fixos ou de "expressões idiomáticas". Assim, o encapsulamento por meio do rótulo retrospectivo aparece no texto como nome núcleo com um modificador qualificativo, que funciona como um item referencial, que refere e nomeia uma extensão do discurso, portanto, ele resume e encapsula o que veio antes, reintroduzindo-o, como uma retomada temática que se refere e nomeia uma extensão do discurso.

3. A contribuição para a progressão temática

Como já foi mencionado, o encapsulamento anafórico é primariamente uma categorização dos conteúdos do cotexto precedente, essa categorização, por sua vez, ocorre por meio de nomes neutros, mas também se dá na avaliação dos estados de coisa por meio de nomes avaliativos (ou em sintagmas nominais com um adjetivo como modificador).

Desta forma, o que segue nesta parte do trabalho servirá de clara exemplificação desses nomes axiológicos como recursos de encapsulamento. Para tanto, serão apontadas em cada item as formas encapsuladoras e seus conceitos, para em seguida mostrar como elas ocorrem nos fragmentos selecionados das redações, que compõem este corpus.

Assim, quanto aos recursos de coesão utilizados nessas redações, podemos observar como eles contribuem para a manutenção temática, funcionando como intermediadores entre a informação velha, mencionada antes no texto, e o dado novo, que será apresentado para sustentar a tese na argumentação desenvolvida em cada redação. Seguem, portanto, as formas encapsuladoras estudadas e os dados recolhidos no corpus:

Os *sintagmas nominais encapsuladores* aparecem em pontos nodais no texto. Eles funcionam como recurso de interpretação intratextual que rotulam porções textuais precedentes.

> Nota-se, hoje em dia, uma preocupação de todos os setores da sociedade civil com o aquecimento global. O poder do consumidor, a conscientização das empresas e o governo através da força da lei estão tentando reverter esse processo.

Nesse contexto, o "nó" na superfície textual ocorre por meio da retomada do tema Aquecimento Global através do encapsulamento anafórico para retomar a tese do parágrafo, já que se trata da conclusão paragrafal. Além disso, pode-se dizer que, como ponto exclusivamente nodal na hierarquia semântica de texto, o sintagma nominal encapsulador aparece formado por um nome núcleo acompanhado de um determinante demonstrativo, que apresenta intrínseco poder dêitico.

A *referenciação pronominal* é uma forma remissiva gramatical de retomada, que ocorre por meio do uso de elementos conectores que se referem a coisas passadas no texto. A organização textual se dá *por* meio da progressão temática, mantendo a coesão entre os parágrafos, que se estruturam em duas partes: um tópico frasal e o desenvolvimento do mesmo, com clareza evitando repetições.

> *"A população (...) prefere consumir produtos, (...) que degradam o mínimo o meio ambiente a outro mais poluente."*

Temos aqui uma situação especial de coesão, que para evitar a repetição de palavras usa-se um pronome indefinido, retomando o referente "produtos", entretanto, a falta de concordância entre os termos prejudica a coerência, gerando ambiguidade e falta de precisão anafórica.

A *categorização* é uma operação cognitiva e emotiva relevante do falante, trata-se de um encapsulamento anafórico que ocorre por meio de nomes neutros, veiculando a informação velha e acompanhado por um demonstrativo que deve ser considerado como uma instrumentação ao leitor para que descubra o antecedente da expressão anafórica, comprovando que o uso do demonstrativo é quase inevitável.

> *"A população (...)prefere consumir produtos, ecologicamente, eficientes, (...). Através desse hábito de compra as empresas se viram pressionadas a fabricar algo que intervissem o mínimo na ecoesfera tanto na sua fabricação quanto na utilização e descarte.*

Ao retomar o conteúdo anterior com o sintagma nominal *desse hábito* acontece uma sumarização que opera coesivamente como um rótulo do tópico frasal do período anterior, utilizado para conectar e organizar o discurso escrito.

A *referência de demonstrativos neutros* ocorre como forma de um denominador comum de sintagmas nominais, utilizada para manter a coesão referencial do texto, como um nome geral que tem alto poder anafórico. Os demonstrativos estão entre os mais importantes conectores da língua portuguesa, frequentemente, se criam questões de interpretação ou compreensão com base em seu emprego.

> "As empresas, ao longo dos anos, aumentaram muito o valor que dão aos custos dos produtos que fazem. Com isto, perceberam que diminuir a quantidade de matéria-prima".

Há uma relação semântica entre o pronome substantivo *isto* e todo o fragmento anterior, o que possibilita tal substituição. Além disso, o demonstrativo exerce função localizadora (KOCH, 2009), ou seja, pode dar ao leitor/ouvinte instruções sobre a localização do respectivo referente no texto. Esta forma remissiva atua, anaforicamente, condensando a sentença previamente mencionada.

Os *nomes de atividades linguageiras* são similares aos nomes ilocucionários, se referem aos resultados de padrões discursivos. O nome nuclear de "atividade linguageira" ocorre no rótulo posto em prática para expressar dados da língua.

> "Portanto, nota-se que todos os <u>três setores da sociedade</u> estão engajados em diminuir o aquecimento global."

O nome nuclear *setores* retoma os argumentos que foram propostos para defender a tese de que o *poder do consumidor*, a *conscientização das empresas e o governo* através da força da lei estão tentando reverter o processo do Aquecimento Global. Daí o uso da forma gramatical remissiva presa, um numeral "*três"*, que exerce a "função-artigo" (KOCH, 2009), acompanhando o nome nuclear "*setores"* de "atividade linguageira" com o modificador de papel classificatório do rótulo "*da sociedade"*. Desta forma, ratificando a tese, por meio da coesão referencial anafórica, o aluno faz a conclusão de seu texto.

O *encapsulamento anafórico* é uma categorização dos conteúdos do cotexto precedente ocorre por meio do nome neutro precedido do demonstrativo neutro com referência estendida ao sintagma anterior.

> "Nos tempos modernos de hoje, a ciência conseguiu com ajuda dos avanços tecnológicos encontrar cura para os enfermos mais graves através *dessa célula*."

O encapsulamento ocorre neste trecho mantendo uma referenciação temática, relativa ao título, neste caso, repete-se literalmente a palavra *célula* precedido do demonstrativo que funciona como um gancho lexical.

A *categorização dos conteúdos do cotexto* ocorre por meio de nome neutro encapsulador, que é um demonstrativo, o qual é quase inevitável, já que existe um tipo de afinidade eletiva (Cf. CAVALCANTE *et alii*, 2003, p. 183).

> "É notório que, nos últimos anos, o mundo vem sentindo alterações climáticas, e estas são consequência"

A natureza estabelecedora de referente que favorece a recorrência de demonstrativos como nome nuclear, retoma a ideia anterior que está parafraseando o tema através da expressão sinonímica *alterações climáticas* no lugar de *Aquecimento Global*.

O *rótulo prospectivo* funciona cataforicamente, organizando as informações novas e contribuindo para a progressão temática. Trata-se de um recurso progressivo que precede sua lexicalização, apresentando um juízo de valor sobre o assunto que está tratando.

> " **uma série de fatores muito graves.** // Com a terra mais quente, as calotas polares acabam derretendo (...) catástrofes ambientais, como o terremoto no Haiti, fortes alterações climáticas, chuvas fortes (...) desertificação, para vulcões".

O nome nuclear *fatores* prediz as informações que virão a seguir, as quais especificarão os diferentes tipos de fatores causados pelo Aquecimento Global. Este trecho em destaque funciona como tópico/tese do texto, principiando os argumentos que surgirão para enumerar tais fatores. Não somente, é possível notar que, explicitamente, há o ponto de vista do aluno sobre o tema que se expressa pelo modificador *muito graves*, assim configurando um juízo de valor sobre o assunto.

Os *demonstrativos neutros com função localizadora* (KOCH, 2009) utilizado para manter a coesão textual, como um nome geral que tem alto poder anafórico.

> "aumenta o nível dos oceanos e ainda afeta os animais, como os ursos polares. Além disso, o aquecimento global"

O pronome substantivo *disso*, em forma conjuntiva, exerce função localizadora (KOCH, 2009) e modalizadora do discurso, pois oferece ao leitor/ouvinte instruções sobre a localização do respectivo referente no texto e atua, anaforicamente, condensando a sentença mencionada, previamente. Pode-se dizer que os demonstrativos estão

entre os mais importantes conectores da língua portuguesa, visto que além de sequenciar os argumentos no texto, eles também podem funcionar, conforme no exemplo acima, como uma forma remissiva de encapsulamento anafórico ou rótulo retrospectivo ao retomar a idéia anterior, dando uma continuidade para ela.

A *sumarização coesiva por categorização* consiste em uma operação cognitiva e emotiva relevante do falante, trata-se de um *encapsulamento anafórico* que ocorre por meio de *nomes neutros*, veiculando a informação velha e acompanhado por um *demonstrativo* que deve ser considerado como uma instrumentação ao leitor para que descubra o antecedente da expressão anafórica, comprovando que o uso do demonstrativo é quase inevitável.

> "as calotas polares acabam derretendo (...)catastrofes ambientais, como o terremoto no Haiti, fortes alterações climáticas, chuvas fortes (...) desertificação, para vulcões. // (...) **essas consequências** vão piorar"

Ao retomar os argumentos apresentados no texto para fazer a conclusão o aluno resume tudo em um único sintagma, que funciona como uma cápsula que contem várias informações do cotexto. Desta forma, o conteúdo anterior é retomado na forma do sintagma nominal *essas consequências*, acontecendo uma sumarização que opera coesivamente como um rótulo dos tópicos frasais de cada parágrafo de desenvolvimento, utilizado para conectar e organizar o discurso escrito.

O *encapsulamento anafórico por meio de rótulo avaliativo* ocorre por meio de nome axiológico (modificador), veiculando a informação velha, acompanhado por um demonstrativo inevitável, que marca a referência no cotexto.

> "as calotas polares acabam derretendo (...)catastrofes ambientais, como o terremoto no Haiti, fortes alterações climáticas, chuvas fortes (...) desertificação, para vulcões. // (...) e o mundo cada vez mais vai sentindo **essas catástrofes**"

Nota-se a cognição e emotividade do aluno ao tratar do tema, diagnosticando como *catástrofes* os acidentes ambientes que vêm ocorrendo por causa do aquecimento global. O nome encapsulador não é neutro por isso exige o demonstrativo, para marcar que sua opinião está presa ao cotexto; e, assim, a localização do referente só pode estar no cotexto. Daí a afinidade maior que existe entre o nome

núcleo e seu determinante demonstrativo, quando apresenta uma opinião axiológica (CAVALCANTE et alii, 2003).

O *encapsulamento* é uma categorização por meio de um sintagma, que estabelece um referente para possibilitar a sintetização e referenciação de dada informação no texto, isto possibilita a recorrência de determinantes demonstrativos em vez do emprego do artigo definido.

> "as calotas polares acabam derretendo (...) catastrofes ambientais, como o terremoto no Haiti, fortes alterações climáticas, chuvas fortes (...) desertificação, para vulcões. // (...) essas consequências vão piorar e (...) não será mais possível controlar nem mudar **esta situação**.

O nome *situação* conclui os efeitos dos argumentos relativos às consequências do Aquecimento Global, que resultam no contexto expresso, anaforicamente. Por meio dessa sumarização, a expressão anafórica retoma os tópicos frasais dos parágrafos de desenvolvimento. Este nome encapsulador é neutro e vem acompanhado do demonstrativo *esta*, que concorda com *situação* e organiza o discurso. O demonstrativo tem poder dêitico e funciona como a instrução para se descobrir o antecedente.

A *referenciação catafórica* categoriza os conteúdos do cotexto posterior que especificarão o nome neutro seguido do rótulo especificador, fazendo referência aos sintagmas nominais posteriores.

> "A sociedade atual tem que conviver com muitas questões sociais, (...) violência, a desigualdade social"

O encapsulamento ocorre neste trecho antecipando os argumentos que sustentarão a tese do autor, funcionando como um gancho lexical.

A *referenciação anafórica* ocorre por retomada com a repetição do mesmo nome nuclear, com função substantiva. Trata-se de uma forma de coesão referencial por anáfora fiel (o mesmo item lexical).

> "A sociedade atual tem que conviver com muitas questões sociais (...) Uma dessas questões que abrange quase todos os habitantes"

A retomada do sintagma nominal ocorre por anáfora fiel, precedida por um determinante gramatical – um numeral cardinal – e

por um demonstrativo – organizador do discurso – com referenciação explícita na superfície do texto.

O *encapsulamento anafórico* aparece em pontos nodais no texto, funcionando como recurso de interpretação intratextual, que retoma porções textuais precedentes e dá continuidade ao tema, contribuindo para a progressão temática.

> "é o fato dos países não procurarem outras formas de energia, não poluentes, como eólica, solar"

Encapsulamento anafórico por meio de rótulo retrospectivo ocorre por etapas: 1º) veiculando a informação velha através do nome nuclear *'formas';* 2º) usando um especificador *'de energia';* e 3º) marcando a referência do cotexto com o pronome indefinido *'outras'*, que retoma e dá continuidade para a informação nova.

A *referenciação pronominal contextual* ocorre a partir da retomada de um sintagma nominal que é, potencialmente, o elemento de referência, por preencher as condições de concordância do pronome. Em termos de argumentação, a escolha do demonstrativo se dá por aproximação com o referente.

> "A atuais fontes energéticas álcool, petróleo; esse que é usado como combustível para automóveis"

Neste caso, o pronome demonstrativo fornece ao leitor *instruções de conexão* (KOCH, 2009) a respeito do elemento de referência *petróleo* com o qual tal conexão deve ser estabelecida. O *"esse"* é um elemento linguístico formador do cotexto, responsável direto para que se estabeleça a relação de remissão do termo que foi mencionado por último na sentença que o antecede.

A *referenciação pronominal substantiva* é forma remissiva livre a partir do uso de pronome substantivo com função localizadora, pois substitui o referente no texto, retomando-o com a mesma concordância de gênero e número.

> "a morte de muitas espécies e até a extinção das mesmas."

Ocorre, aqui, como forma de uma anáfora resumitiva do sintagma nominal apontado, utilizado para manter a coesão referencial do texto, como um nome geral que tem alto poder anafórico, retomando o fato da *morte de muitas espécies*. Cabe ressaltar que há a

mesma relação semântica entre o pronome substantivo *mesmas* e o sintagma anterior, o que possibilita tal substituição.

Anáfora pronominal retoma porções textuais precedentes, evitando a repetição de palavras, organizando o discurso para introduzir a informação nova, dando continuidade ao tema, contribuindo para a progressão temática.

> "Muitas vidas estão se extinguindo, muitos desastres de amplitude mundial estão ocorrendo. Frente a isso, é necessário"

Anáfora que veicula a informação velha através do pronome demonstrativo *isso,* marcando a referência do cotexto ao retomar e apontar a continuidade do texto com a informação nova.

Fica evidente, portanto, que o tipo de coesão discutido por estas informações levantadas é muito comum na imprensa e em todos os discursos de natureza argumentativa. Além disso, funciona como "gancho" responsável pelo encadeamento de ideias. Desta forma, pode-se compreender que este estudo é importante no mínimo porque, como foi possível notar nesta análise das redações, a rotulação é o meio de classificar a experiência cultural de modos esteriotípicos, substituindo termos ou orações não apenas como um processo aleatório de nomeação, mas como uma codificação de percepções partilhadas. Por isso, é útil estudar todos os rótulos em seus contextos lexicais e sintáticos, discutivelmente, este é o único modo de como podem ser estudados, quando se almeja aumentar o nosso conhecimento de padrões de significação na linguagem.

4. O encadeamento textual por rótulos retrospectivos

Francis (1994/2003) afirma, em um estudo sobre a língua inglesa, ser impossível identificarmos todos os nomes que possam exercer o papel de rótulo. Também em língua portuguesa existem muitos nomes que podem preencher as características necessárias para ser um rótulo, no entanto, não é o objetivo deste trabalho esgotar essa lista.

O que se propõe a seguir é elaborar um quadro com todos os nomes-núcleo encontrados nas redações adotadas como *corpus* neste estudo. Não obstante, cabe ressaltar que nos exemplos analisados,

percebeu-se também que o modificador pode ter um papel especificador ou pode atribuir uma avaliação ao nome-núcleo, de caráter positivo ou negativo, tornando-se um valioso recurso para explicitar as intenções do produtor do texto.

Opondo-se aos modificadores que apresentam um caráter avaliativo, o nome-núcleo tem por finalidade descrever a situação apresentada, permitindo ao leitor uma interpretação adequada do trecho, evitando que o leitor possa ter dificuldade para identificar a extensão do discurso a que o rótulo remete. Além disso, são usados também outros encapsuladores como pronomes, advérbios, numeral ou artigo, entretanto, para essa primeira análise, privilegia-se apenas os rótulos recolhidos e se propõe categorizá-los em três grupos: *nomes neutros* que são termos gerais sem juízo de valor, expressando os fatos sem exposição de pontos de vista; *nomes modificadores* que consistem em nomes oriundos de adjetivos que expressam um valor / opinião sobre os fatos mencionados no texto, avaliando as suas próprias proposições; e *nomes deverbais* que servem para explicitar estágios de um argumento desenvolvido, ampliando o sentido verbal das ações propostas no texto, apresentando um caráter metalinguístico.

Nomes Neutros	**Nomes Especificadores**	**Nomes Deverbais**
acidentes, acordo, acontecimento,	ajuda, ameaça, ataque, bloqueio,	acusação, alegação, condição,
argumento aspecto, assunto, ato,	catástrofe, causa, corrente, conflito,	conhecimento, constatação, escolha,
atitude, ação, característica, coisa,	confusão, concorrência, convicções	expressão, ilusão, manifestação,
complemento, conclusão, consequência	decisão, decreto, detalhe, diferença	mudança, pensamento, pergunta,
dados, dia, esquema, episódio,	dificuldade, disputa, distinção,	raciocínio, realização, reivindicação,
fenômeno, forma, frase, função,	dominação, droga, empreendimento,	resolução, solução, tarefa, valor.
hipótese, história, ideia, informação,	exigência, golpe, incidente, índice,	
jeito, lances, lema, maneira, marcas,	indícios, insucesso, invasão, justo,	
medida, meios, movimento, notícia,	luta, missão, momento, motivo,	
objetivo, ocasião, opção, palavras,	novidade, opressão, prejuízo,	
parágrafos, papel, postura, quadro,	privilégio, problema, propósito,	

questão, razão, resposta, revés, rito,	providência, surpresa, tragédia,	
sistema, situação, tema, tese, tipo.	tentativa, vantagem.	

Para atender a demanda desta análise utilizar-se-á essa subdivisão com a finalidade de obter uma categorização que se considera mais precisa para os rótulos que Francis (2003) chama de *nomes gerais*, uma vez que estes acabam por adquirir uma excessiva abrangência. Já que esse autor agrupa em uma classe denominada de nomes gerais, os nomes nucleares de rótulos que apresentam uma semântica imprecisa, tal como: área, aspecto, caso e outros. O exemplar prototípico desta categoria é o nome núcleo *thing*, que Francis diz ser o "mais geral e adaptável", atuando como verdadeiro "coringa" no discurso. Entretanto, apesar do caráter impreciso que esses nomes-núcleo apresentam, a escolha de um rótulo é única, pois são palavras altamente dependentes do contexto.

Apesar do possível risco que uma proposta como essa pode correr ao enveredar tal caminho, dada a dificuldade de estabelecer classificações semânticas, pretende-se seguir com base nesse levantamento para se analisar como os encapsuladores contribuem para a progressão temática das redações. Tendo em vista que alguns desses encapsuladores podem ser formados por SNs complexos, por causa da dada imprecisão semântica do nome-núcleo, inserindo-se nesse rótulo o modificador que tem por função atribuir valores ao nome-núcleo.

5. A função discursiva do Encapsulamento Anafórico

O Encapsulamento Anafórico é uma forma de referenciação e constitui, por isso, uma atividade discursiva. Especificamente, do ponto de vista da produção escrita, que por ocasião de sua atividade de produção, opera sobre o material linguístico que tem a sua disposição e procede as escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com o seu projeto de dizer (KOCH, 2002, p. 199). Isto é, as formas de referenciação, longe de se confundirem com a realidade extralinguística, são escolhas realizadas pelo produtor do texto orientadas pelo princípio da intersubjetividade, ra-

zão pela qual os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do processo de escrita.

Neste sentido, os referentes já introduzidos no texto podem ser retomados, mantendo as mesmas características e propriedades ou, como é muito comum, com alterações ou com o acréscimo de outras. Nesse segundo caso, passam a fazer parte de outra(s) categoria(s), além daquelas com que foram inicialmente apresentadas. Entretanto, uma das formas mais ricas de progressão é aquela que podemos realizar por meio de expressões nominais, isto é, aquelas expressões que constam de um núcleo nominal (substantivo), acompanhado ou não de determinantes (artigos, pronomes adjetivos, numerais) e modificadores (adjetivos, locuções adjetivas, orações adjetivas).

Por ocasião da progressão referencial, é possível sumarizar-se todo um trecho anterior ou posterior do texto, por meio de uma forma pronominal ou nominal: é a isso que se denomina encapsulamento. Assim, o encapsulamento pode ser feito por meio de um pronome demonstrativo neutro, como *isto, isso, aquilo, o*, ou, então, por meio de uma expressão nominal, ocorrendo, então, o que se chama de rotulação.

Tanto as expressões nominais (definidas e indefinidas), quanto os rótulos são recursos importantes para levar o leitor em direção às conclusões desejadas, isto é, para que o leitor apreenda a orientação argumentativa do texto. Daí a importância de selecionarmos aquelas expressões nominais e aqueles rótulos mais indicados para revelar o projeto de sentido, pois, desta forma, contribuímos para a progressão temática do texto, evitando o tangenciamento do tema, seja nas redações dissertativas ou em quaisquer produções argumentativas.

Desta forma, as partes do texto são encapsuladas sob a forma de expressão nominal, cujos nomes-núcleo dessas expressões são, em grande número dos casos, nomes genéricos, inespecíficos, cujo sentido necessita ser determinado pelo cotexto. Ao rotularem uma parte do cotexto que as precede ou que as segue (x é *um fato, um caso, um fenômeno, um acontecimento, uma desgraça, uma hipótese,* etc.), elas estabelecem um novo referente que, por sua vez, poderá vir a constituir o tema dos enunciados seguintes. Frequentemente,

aparecem em início de parágrafos e essas expressões nominais podem rotular uma parte do cotexto precedente, estabelecendo, assim, um novo referente do discurso.

Assim, ocorre a função discursiva do encapsulamento anafórico, contribuindo, progressivamente, para que a redação apresente suas partes bem desenvolvidas com: *Introdução*, apresentando a tese; *Desenvolvimento*, sustentando a tese por meio de argumentos coesos e coerentes; e *Conclusão*, ratificando a tese e acrescentando um algo a mais. Essa retomada da tese impede que o texto se torne um aglomerado de frases sem coesão e coerência, pois garantem a evolução do tópico discursivo, conforme se pode observar no exemplo abaixo, retirado de uma das redações, que constituem o *corpus*:

Tema:	Aquecimento Global
Tese:	o poder do consumidor, a conscientização das empresas e o governo através da força da lei estão tentando reverter *esse processo*
Argumento 1:	a preferência do *consumidor* por produtos ecologicamente eficientes
Argumento 2:	as *empresas* diminuem os problemas ambientais
Argumento 3:	o *governo* cria leis e multas para diminuir a intensa destruição das matas e florestas
Conclusão: *ratifica a tese	Portanto, nota-se que todos os *três setores da sociedade* estão engajados em diminuir o aquecimento global

O nome nuclear *setores* retoma os argumentos que foram propostos para defender a tese de que o *poder do consumidor*, a *conscientização das empresas e o governo* através da força da lei estão tentando reverter o processo do aquecimento global. Daí o uso da forma gramatical remissiva presa, um numeral "*três*", que exerce a "função-artigo" (KOCH, 2009), acompanhando o nome nuclear "*setores*" de atividade linguageira com o modificador de papel classificatório do rótulo "*da sociedade*". Sendo assim, ratificando a tese, por meio da coesão referencial anafórica, o aluno faz a conclusão de seu texto e garante o encadeamento das ideias do texto.

Desta forma, os encapsuladores possuem uma importante função na introdução, com mudança ou desvio de tópico, bem como de ligação entre tópicos e subtópicos. Ou seja, eles introduzem mudanças ou desvios do tópico, preservando, contudo, a continuidade tópica, ao alocarem a informação nova dentro do quadro da informação dada. Dessa forma, são responsáveis simultaneamente pelos dois

grandes movimentos de construção textual: retroação e progressão. Assim sendo, é comum as expressões referenciais efetuarem a marcação de parágrafos, contribuindo para a estruturação do texto, funcionando como operadores discursivos nas redações dissertativas argumentativas.

5.1. A estatística das cadeias de referenciação

Quando remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele, formamos, no texto, cadeias anafóricas ou referenciais. Esse movimento de retroação a elementos já presentes no texto – ou passíveis de serem ativados a partir deles – constitui um princípio de construção textual, praticamente todos os textos possuem uma ou mais cadeias referenciais.

Em sequências expositivas, a cadeia anafórica principal dirá respeito ao referente (ideia) central que está sendo desenvolvido, podendo, evidentemente, haver outras, relativas aos demais referentes que forem sendo apresentados no curso da exposição. No texto de divulgação científica a seguir, em que predominam sequências expositivas, destacamos a cadeia anafórica alusiva ao referente principal.

Entretanto, quando a cadeia referencial é formada por pronomes pessoais de 3ª pessoas, retos ou oblíquos, sempre que houver mais de um antecedente possível para a forma pronominal, a referência torna-se ambígua. Por isso, pode-se dizer que o encapsulamento anafórico consiste em uma dessas formas de introdução de referentes no modelo textual, pois, quando se escreve, pode-se recorrer a dois tipos de introdução de referentes textuais: ativação ‘ancorada’ e ‘não ancorada’.

Da mesma forma pode o escritor introduzir no texto um objeto de discurso totalmente novo, e, então, dir-se-á que ele produziu uma introdução não ancorada. Quando representado por uma expressão nominal, esta opera uma primeira categorização do referente. Não obstante, quando o escritor produz uma introdução (ativação) ancorada sempre que um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação com elementos já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo dos interlocutores.

Neste sentido, os casos de introdução de referentes de forma ancorada constituem anáforas indiretas, uma vez que não existe no cotexto um antecedente explícito, mas, sim, um elemento de relação que se pode denominar de âncora (SCHWARZ, 2000) e que é decisivo para a interpretação (KOCH, 2002; 2004). Para garantir a continuidade de um texto é preciso estabelecer um equilíbrio entre duas exigências fundamentais: repetição (retroação) e progressão. Isto é, na escrita de um texto, remete-se, continuamente, a referentes que já foram antes apresentados e, assim, introduzidos na memória do interlocutor; e acrescentam-se as informações novas, que, por sua vez, passarão também a constituir o suporte para outras informações.

Às retomadas ou remissões a um mesmo referente dá-se o nome de progressão referencial e pode ser realizada por uma série de elementos linguísticos, em diferentes níveis:

5.1.1. Intrafrasal

- Formas de valor pronominal, como os pronomes propriamente ditos (pessoais de 3ª pessoa, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos);
- Numerais (cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários);
- Certos advérbios locativos (aqui, lá, ali). São destacadas as expressões adverbiais que têm a função dêitica ou função de fazer progredir referencialmente o texto;
- Elipses que se constituem, abundantemente, nos textos;

5.1.2. Interfrasal

- Formas nominais reiteradas;
- Formas nominais sinônimas ou quase sinônimas;
- Formas nominais hiperonímicas;
- Nomes genéricos;

5.1.3. Interparagrafal

- Sumarização/encapsulamento de segmentos textuais antecedentes ou subsequentes;
- Recategorização de referentes
- Forma retrospectiva ou anaforicamente;
- Forma prospectiva ou cataforicamente;
- Rotulação

  ✓ Aquele em que a designação feita pelo rótulo recai sobre os fatos, eventos, circunstâncias contidas no segmento textual encapsulado.

  ✓ Aquele em que o rótulo nomeia o tipo de ação que o produtor atribui aos personagens presentes no segmento encapsulado, como a declaração, a pergunta, a promessa, a reflexão, a dúvida, etc., ou seja, aqueles que têm função metadiscursiva.

  ✓ Aquele que repete outro já presente no texto, para mostrar em relação a ele distanciamento, ironia, crítica. Em muitos casos estes rótulos vêm entre aspas.

Outra visão geral a ser dada diz respeito a como esse total de menções se distribui dentro das redações, informando como essas sequências ocorrem no texto, em cada um dos níveis mencionados e destacando com que frequência aparecem em cada texto.

	Intrafrasal	**Interfrasal**	**Interparagrafal**
Aplicação / Total	24/25	12/25	25/25
Frequência	22%	40%	50%

Tabela de Distribuição dos Níveis de Cadeias de Referenciação

Conforme os dados acima, percebe-se que, em praticamente todas as redações, a retomada de termos ocorreu dentro das frases e, na maioria das vezes, através de pronomes, entretanto, numa visão global de cada texto, essa referenciação ocorreu em baixa frequência de aparecimento desses referentes intrafrasais no mesmo texto.

Além disso, se levarmos em consideração a retomada de uma frase a outra ou do termo de uma frase em outra poder-se-á perceber

uma frequência maior deste nível interfrasal nas redações que o utilizam. Ou seja, o que mais aparece em todo o *corpus* é a referenciação intrafrasal, quase todas as redações têm esta forma, mas ela aparece em poucos momentos em cada texto. Já a referenciação interfrasal, apesar de ocorrer em aproximadamente 50% das redações, atua com mais frequência nos textos, como se o aluno que produz aquele texto optasse por usar esse nível interfrasal como ponto de partida para as retomadas.

Neste sentido, destaca-se a retomada entre parágrafos, que funciona como gancho semântico entre as partes do texto, tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, contribuindo para a progressão temática, a medida que ajudam a colocar as ideias em cadeia. Geralmente, aparecem como forma de abordagem temática em cada parágrafo, atendendo ao propósito de associar os argumentos ao tema, para que não se formem frases isoladas sobre assuntos diferentes em um mesmo texto, mas amarrando esses assuntos ao tema. A referenciação em nível interparagrafal ocorre em todos os textos e em uma frequência regular nos textos, pois pelo menos dois parágrafos de cada texto têm essa forma de retomada.

Desta forma, especificamente, do ponto de vista da produção escrita, o escritor, por ocasião de sua atividade de produção, opera sobre o material linguístico que tem a sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com o seu projeto de dizer (KOCH, 2002, p. 199). Isto é, as formas de referenciação, longe de se confundirem com a realidade extralinguística, são escolhas realizadas pelo produtor do texto orientadas pelo princípio da intersubjetividade, razão pela qual os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do processo de escrita.

Na escrita de um texto, remete-se, continuamente, a referentes que já foram antes apresentados e, assim, introduzidos na memória do interlocutor; e acrescentam-se as informações novas, que, por sua vez, passarão também a constituir o suporte para outras informações. Uma das formas mais ricas de progressão é aquela que se pode realizar por meio de expressões nominais, isto é, aquelas expressões que constam de um núcleo nominal (substantivo), acompanhado ou não de determinantes (artigos, pronomes adjetivos, numerais) e modifi-

cadores (adjetivos, locuções adjetivas, orações adjetivas). Isso garante que os referentes já introduzidos no texto possam ser retomados, mantendo as mesmas características e propriedades ou, como é muito comum, com alterações ou com o acréscimo de outras. Neste segundo caso, passam a fazer parte de outras categorias, além daquelas com que foram inicialmente apresentadas.

Como se pode ver, quando o termo para introduzir um referente é de pouco uso ou específico de determinado gênero, ele pode ser substituído por um sinônimo mais comum, ou seja, por uma explicação de termos por meio de sinonímia e hiperonímia, bem como através da definição desses termos que se pressupõem desconhecidos do leitor. Além disso, notamos também que há a referenciação a partir de uma sumarização de segmentos textuais antecedentes ou subsequentes, por meio de rotulação. E, por ocasião dessa progressão referencial, que torna possível sumarizar-se todo um trecho anterior ou posterior do texto, por meio de uma forma pronominal ou nominal, é que se pode denominar de encapsulamento. Assim, o encapsulamento pode ser feito por meio de um pronome demonstrativo neutro, como isto, isso, aquilo, o, ou, então, por meio de uma expressão nominal, ocorrendo, então, o que se chama de rotulação.

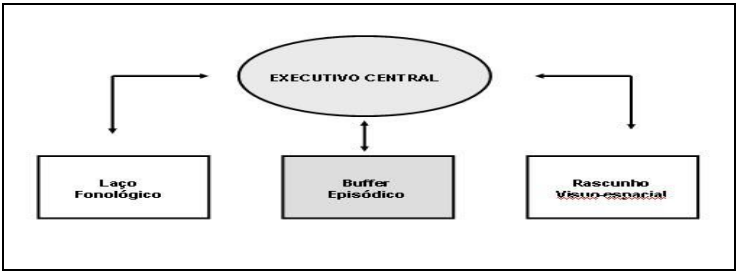
Não obstante, tanto as expressões nominais (definidas e indefinidas), quanto os rótulos são recursos importantes para levar o leitor em direção às conclusões desejadas, isto é, para que o leitor apreenda a orientação argumentativa do texto. Daí a importância de selecionarmos aquelas expressões nominais e aqueles rótulos mais indicados para revelar o projeto de sentido, pois como vimos, a seleção das formas nominais referenciais deve merecer um especial cuidado na construção de todo e qualquer texto, levando em conta que essas formas desempenham um papel de maior relevância na progressão textual e na construção do sentido. Só assim poderemos entender que os encapsuladores são recursos coesivos com princípio de organização no discurso.

Muitas pesquisas têm mostrado que essas expressões nominais referenciais desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas de grande relevância na construção textual do sentido, dentre as quais se podem destacar as seguintes: ativação e reativação na memória. Uma vez que como formas de remissão a elementos an-

teriormente apresentados no texto ou sugeridos pelo contexto precedente, elas possibilitam, como vimos, a sua (re)ativação na memória do interlocutor. Por outro lado, ao operarem uma recategorização ou refocalização do referente, ou então, em se tratando de nominalizações, ao encapsularem e rotularem as informações-suporte, elas têm, ao mesmo tempo, função predicativa, isto é, carreiam informação nova.

Para tanto, cabe ressaltar como esta habilidade cognitiva, a Memória de Trabalho, possibilita ao ser humano armazenar informações e conhecimentos sobre si mesmo e o mundo que o cerca, por isso ela deveria ser a base para os estudos de profissionais que trabalham com o ensino da linguagem. Sem a memória, a cada dia, ou mesmo, a cada momento, estaríamos começando uma vida nova, sem podermos nos valer do que aprendemos anteriormente. A memória contribui para o desenvolvimento da linguagem e do reconhecimento necessários à consciência da continuidade das nossas vidas.

Neste sentido, Baddeley e Hitch (1974) dão uma atenção especial à MT e a dividem em subsistemas especializados no armazenamento e processamento de diferentes tipos de informação. O modelo de memória proposto originalmente por Baddeley e Hitch (1974) e modificado posteriormente por Baddeley (1988) é constituída por 4 componentes funcionais: executivo central, laço fonológico, rascunho visuoespacial e buffer episódico. O retângulo do meio representa o Buffer Episódico componente que foi adicionado recentemente por Baddeley (2000). Este modelo de MT parte do sistema que manipula e mantém informações que as pessoas utilizam nas tarefas cognitivas.



Modelo inicial: **Executivo Central + Rascunho visuoespacial+ Laço Fonológico = MT /** Novo Modelo: **+ Buffer Episódico**

Desta forma, pode-se destacar que o mundo da cognição é espelhado no mundo do discurso, nomes, localizados "numa escala", nomes puramente de processos verbais nomes puramente cognitivos, nomes como conclusão e observação, se referir tanto a um ato ilocucionário quanto a um estado ou processo cognitivo, verbos ilocucionários cognatos. Assim, a interpretação de uma expressão referencial anafórica, consiste não simplesmente em localizar um segmento linguístico no texto (um "antecedente") ou um objeto específico no mundo, mas, sim, algum tipo de informação anteriormente alocada na memória discursiva.

Por tudo isso, pode-se afirmar que o encapsulamento anafórico é um forte argumento para que, entre a linguagem e o mundo, queiramos situar uma interface que não é neutra, mas que guarda as marcas cognitivas de nosso envolvimento com determinados grupos sociais que interpretam e conhecem. Portanto, torna-se evidente que o fato de que seu funcionamento só pode ser compreendido quando se encara a atividade linguística como uma atividade cooperativa.

6. Considerações finais

Esta pesquisa analisou o uso de sintagmas nominais não específicos que atuam como rótulos, ou seja, expressões que exigem uma realização lexical no seu contexto. O rótulo, assim, remete a porções de texto de extensões variadas, contribuindo simultaneamente para a coesão e a organização textual.

Para tanto foi utilizado um *corpus* de língua escrita, constituído de redações de alunos de cursos comunitários de preparatórios para o vestibular. O critério utilizado para a escolha dos mesmos foi o fato de terem sido ou serem organizados de forma argumentativa, com amplo uso dos mecanismos de coesão e, por isso, foi possível identificar vários SNs que funcionavam como rótulos.

Tais rótulos foram analisados quanto à função e à forma, enquanto aquela possibilitava correlacioná-los aos diferentes períodos, numa perspectiva sociofuncionalista, esta contribuiu para se verificar a constituição do rótulo e o aspecto semântico dos nomes-núcleo. Em raros casos, o nome-núcleo ocorreu sem determinante ou modificador, adicionando informações ao nome-núcleo do rótulo, sendo,

então, uma escolha que reflete no âmbito gramatical os aspectos comunicativos.

Em relação à natureza semântica do nome-núcleo, os rótulos analisados foram agrupados em três categorias semânticas: nomes neutros, nomes especificadores e nomes deverbais. Nos dados levantados, a maioria dos rótulos concentra-se entre os nomes neutros em todas as redações. Tal escolha, em parte, não é surpreendente, pois outras análises de diferentes *corpora* já apontaram na mesma direção (BEZERRA 2004, PAREDES SILVA & MARTINS 2008, CARVALHO 2005, entre outros).

Partindo da constatação de que o rótulo pode funcionar como um organizador discursivo, pois tem a capacidade de remeter a porções textuais, pode-se ver que, no gênero redação, os rótulos contribuem para a progressão dos temas abordados. Em cada redação, o assunto é introduzido, desenvolvido e concluído, não havendo espaços para digressões, por exemplo. Desta forma, pode-se concluir que os rótulos inserem-se nesses contextos, contribuindo para a introdução e retomada de informações, a preservação da continuidade textual, a organização textual e a avaliação de porções textuais, tanto em sequências expositivas como em argumentativas.

Portanto, esta análise sucinta novas reflexões sobre o uso dos rótulos e contribui para os estudos da referenciação e de sua relação com gêneros e tipos textuais, ao descrever e analisar a constituição e o funcionamento dos rótulos nas redações argumentativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. Suárez. *Curso de redação.* Articulação sintática do texto. Uso dos operadores argumentativos. 12. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ABREU, M. T. T. V. *O processo de referenciação e a construção do texto argumentativo.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

APOTHELOZ, D. & CHANET, C. Definido e demonstrativo nas nomeações. In: CAVALCANTE, M., BIASI-RODRIGUES, B., CI-

ULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 131-76.

ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. A tipologia textual e o emprego de conectivos em textos orais e escritos. Uberlândia: *Letras & Letras*, vol. 12, nº 2, p. 23-45, jul-dez, 1996.

AZEREDO, J. Carlos de. *Iniciação à sintaxe do português.* 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. (Coleção Letras).

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEAUGRAND, Robert; DRESSLER, Alain, WOLFANG, Ulrich. *Introduction to text linguistic*. Longman: University of Vienna, 1981.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BEZERRA, G. P. *Sintagmas nominais como rótulos em livros didáticos de história do Brasil.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

CÂMARA JR, J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção*: a escritura do texto. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

CARONE, Flávia de Barros. *Subordinação e coordenação*. São Paulo: Ática, 2000.

CHAROLLES. Michel. Introdução aos problemas da coerência de textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. GALVES, C. H; ORLANDI, E.; OTONI, P. (Orgs.). *O texto. Escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-85.

CASTILHO, A. T. *Os mostrativos no português falado.* São Paulo: FAPESP, 1993.

CONTE, M. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M., RODRIGUES, B. & CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p.177-190.

COSTA VAL, M. da Graça. *Redação e textualidade.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática. 2000.

FINOTTI, Luísa Helena. *Fatores de textualidade em redações de vestibular: uma análise crítico descritiva*, 1994, 100 p. Dissertação de mestrado em linguística. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

FRANCIS, Gill. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, M. *Advances in written text anlysis.* London: Routledge, p. 83-101, 1994. Trad. CAVALCANTE, M. e*t al.;* revisão CIULIA, A. *In:* CAVALCANTE, M. , RODRIGUES, B. & CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação.* São Paulo: Contexto, p. 191-228, 2003.

GARCIA, O. Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 23. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática. 1997.

KOCH. I. G. V., TRAVAGLIA, Luís Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto. 1990.

KOCK, Ingedore G. V. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. *O texto e a construção dos sentidos.* São Paulo: Contexto. 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: Como é e como se faz*. Série Debates 1. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

ORLANDI, E. Sujeito, história, linguagem. In: ___. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes. 2005.

PAREDES SILVA, V.L. *Rótulos em artigos de opinião e notícias jornalísticas.* Fortaleza: UFC, 2009.

_____. & MARTINS, A. P. M. O uso de SN's definidos vs. Demonstrativos como rótulos em entrevistas jornalísticas. *Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística* (UFRJ), v. 4, p. 39-58, 2008.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROCHA, D. O. D.; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: o linguístico e seu entorno. *DELTA: Documentação de Estudos Linguísticos Teoria e Aplicada.* São Paulo, v. 22, n. 1, p. 29-52, 2006.

VAN DIJK, Teun. *Cognição, discurso, interação*. São Paulo: Contexto, 2002.

LÍNGUA PORTUGUESA NO VESTIBULAR: POR UMA ABORDAGEM REFLEXIVA

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ)
aytelfonseca@yahoo.com.br
Camila Mourão Dias (UERJ)
camilamourao@hotmail.com

1. Introdução

É quase consensual a ideia de fazer valer, nas escolas, um ensino de língua portuguesa com enfoque no *texto*, que, por sua vez, está intrinsecamente ligado ao contexto social em que é produzido. Sob essa ótica, ensinar português é analisar a língua em *uso* concreto, em prol da interação social, e não apenas memorizar gratuitamente a nomenclatura gramatical ou obedecer cegamente às imposições da gramática normativa. Ensina-se, sim, "gramática", mas com outros objetivos além da simples "decoreba".

Acontece, no entanto, que alguns professores, os mais temerosos a um redirecionamento do ensino de português, argumentam que não podem deixar de ensinar "gramática" porque, no vestibular, o aluno vai ter de identificar e classificar sujeitos, predicados, orações...

Partindo dessa constatação, temos por objetivo provar, com base nas provas vestibulares das universidades públicas do Rio de Janeiro, que houve mudanças na abordagem da língua[1]. De modo geral, privilegia-se o texto. Com isso, pretendemos desfazer argumentos que imobilizam mudanças nas aulas de língua portuguesa, e defender um trabalho com a gramática que tenha o texto como *fim* e como *meio*.

Na primeira parte do desenvolvimento, iremos expor brevemente nossa base teórica, explicitando a concepção de língua que adotamos e os objetivos do ensino de língua materna que defendemos.

[1] Trabalhamos com provas de 2005 em diante. Mas aqui, por questão de espaço, limitaremos nosso *corpus* a apenas duas questões. Na apresentação da oficina, daremos uma visão mais panorâmica de nossa pesquisa.

Na segunda parte, ilustraremos nossas ideias por meio da análise de duas questões: uma do vestibular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), outra da prova da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2. Língua: espaço de interação

Começamos com um alerta:

> Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é "determinado" ou "indeterminado", por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, "sujeitos inexistentes" (ANTUNES, 2006, p. 17)

A denúncia contida nas palavras da professora Irandé Antunes tem sido, felizmente, cada vez mais apregoada nas escolas e nas universidades, mas ainda não impede a recorrência de propostas de ensino de língua materna ineficazes, desprovidas de função social, distantes da formação cidadã, que também é incumbência da educação formal.

Antunes, reconhecendo o problema (que há de ter solução), enumera as falhas metodológicas na abordagem da gramática e nas práticas de leitura em sala de aula.

A "gramática da escola" é descontextualizada, amórfica, fragmentada, que analisa frases inventadas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; além disso, é inflexível, "ditatorial", prescritiva e com o objetivo central de classificar e ditar normas.

Já as atividades com a leitura são centradas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita e, por isso mesmo, são desinteressantes e incapazes de suscitar nos estudantes a compreensão das múltiplas funções sociais do ato de ler.

Feito esse "diagnóstico", nada resolve assumir uma postura conformista – ou "realista", como dizem os pessimistas por aí – que apenas nos permite afirmar: "sim, o ensino está ruim, mas vai ficar pior, porque os jovens não gostam de estudar e os professores são mal formados e ganham pouco".

Muito mais profícuo é engajar-se na tarefa *coletiva* de aproximar o ensino de língua portuguesa dos seus propósitos cívicos, que consistem em "tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente" (ANTUNES, 2003, p. 15).

Engajar-se nessa luta por um ensino mais comprometido com o social exige, porém, fundamentação teórica, estudo e pesquisa, sem os quais correríamos o risco de adotar um discurso vazio, romântico, utópico.

Por isso, indispensável é declarar que a concepção de *língua* – e, consequentemente, de *ensino* – aqui adotada é a *interacionista, funcional e discursiva*, que assevera que a "língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos" (ANTUNES, 2003, p. 42).

Falar em "comunicação intersubjetiva" e em "atuação social" é reconhecer que existe um *sujeito* que *usa* a língua, um *sujeito* que se *relaciona* com os outros e *age* no mundo por meio dessa língua; é reconhecer também que a escola não pode fechar suas portas para a *realidade linguística* do estudante, ou seja, para os *usos* concretos do português, repletos de sentido, porque dotados de propósitos interacionais.

Essa tomada de atitude permite a escola desenvolver a *competência comunicativa* do aluno: "capacidade do usuário (falante, escritor/ouvinte, leitor) de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação" (TRAVAGLIA, 2005, p. 17).

O foco, portanto, não é a identificação e a classificação dos itens gramaticais, uma vez que a atenção é voltada para o *texto*, unidade de comunicação.

3. A língua portuguesa no vestibular

Para ilustrarmos a abordagem de ensino de língua que defendemos no presente trabalho, faremos uso de uma questão do vestibular de 2005 da UFRJ e uma questão de 2006 do vestibular da UERJ.

UFRJ 2005

> Sem dúvida o meu aspecto era *desagradável*, inspirava repugnância. E a gente da casa se impacientava. Minha mãe tinha a franqueza de manifestar-me viva antipatia. Dava-me dois apelidos: bezerro-encourado e cabra-cega.
>
> Bezerro-encourado é um intruso. Quando uma cria morre, tiram-lhe o couro, vestem com ele um órfão, que, neste disfarce, é amamentado. A vaca sente o cheiro do filho, engana-se e adota o animal. Devo o apodo ao meu *desarranjo*, à feiura, ao *desengonço*. Não havia roupa que me assentasse no corpo: a camisa tufava na barriga, as mangas se encurtavam ou alongavam, o paletó se alargava nas costas, enchia-se, como um balão (...).
>
> (RAMOS, 2003, p. 144)
>
> Os vocábulos *desagradável*, *desarranjo*, *desengonço*, utilizados no texto III, apresentam um elemento morfológico comum quanto ao processo de formação de palavras.
>
> **a) Identifique** e **classifique** esse elemento.

No vestibular de 2005, a UFRJ aposta, na terceira questão da prova de língua portuguesa e literatura brasileira, na capacidade de o candidato identificar e classificar o elemento mórfico comum às palavras *desagradável*, *desarranjo* e *desengonço* quanto ao processo de formação de palavras.

Para iniciar a resolução do primeiro item da questão, basta que o candidato perceba que o elemento "des-" é o que há de comum nas palavras, o que dá conta da identificação exigida pela banca.

Uma vez identificado o elemento, porém, o candidato deve classificá-lo. Para obter sucesso nessa tarefa, o vestibulando precisa ter conhecimentos sobre os elementos mórficos, de modo que perceba que, nos três casos em estudo, o "des-" coloca-se antes dos radicais das palavras, acrescentando-lhes um valor semântico determinado, o que faz desse elemento mórfico um *prefixo*. Classificar o elemento "des-" como prefixo finaliza a resolução do primeiro item da questão.

Constamos que na elaboração do item A da questão em estudo valoriza-se uma abordagem classificatória de ensino de língua, que capacita o aluno à identificação e à classificação de fatos gramaticais, o que pode ser feito, inclusive, a despeito de um trabalho com texto.

Fazer uso de uma abordagem classificatória não consiste em problema no ensino de língua, desde que, o trabalho não seja limitado a essa abordagem. Os vestibulares de consagradas universidades públicas, dentre as quais está a UFRJ, têm sinalizado a necessidade da valorização do trabalho com o texto, não como pretexto para exploração de identificações e classificações, mas como espaço de realização linguística, em que os fatos gramaticais põem-se a construir, em uma teia de inter-relações, sentidos unidos por força da coerência textual. Essa construção somente é possível porque esses fatos gramaticais carregam funcionalidade(s), antes mesmo de carregarem sua nomenclatura.

Ilustrando a importância da valorização de uma abordagem funcional no ensino da língua, apresentamos o item B da terceira questão da UFRJ 2005:

> **b) Explicite** a relação entre o significado desse elemento e a caracterização física do narrador.

Para resolver o item B, o candidato deve saber que o valor semântico do prefixo apontado é de negação e relacioná-lo com a caracterização física do narrador, marcada pela ausência de beleza, de elegância, de harmonia. Desagradável, desarranjado e desengonçado, como um bezerro encourado, alheio aos padrões comuns de beleza e graça. A compreensão do texto torna-se, então, indispensável.

A terceira questão do Vestibular UFRJ/2005 é um exemplo de que, no ensino de língua portuguesa, não se deve abandonar as identificações e classificações tradicionais, mas valorizar uma abordagem de ensino que coloque a gramática em uso, na construção de textos. Uma abordagem voltada para o desenvolvimento da habilidade textual do aluno.

Passemos a uma questão da UERJ que também privilegia essa abordagem de valorização dos fatos gramaticais em uso na construção do texto.

UERJ 2006

O arquivo

No fim de um ano de trabalho, joão obteve uma redução de quinze por cento em seus vencimentos.

joão era moço. Aquele era seu primeiro emprego. Não se mostrou orgulhoso, embora tenha sido um dos poucos contemplados. Afinal, esforçara-se. Não tivera uma só falta ou atraso. Limitou-se a sorrir, a agradecer ao chefe.

No dia seguinte, mudou-se para um quarto mais distante do centro da cidade. Com o salário reduzido, podia pagar um aluguel menor.

Passou a tomar duas conduções para chegar ao trabalho. No entanto, estava satisfeito. Acordava mais cedo, e isto parecia aumentar-lhe a disposição.

Dois anos mais tarde, veio outra recompensa.

O chefe chamou-o e lhe comunicou o segundo corte salarial.

Desta vez, a empresa atravessava um período excelente. A redução foi um pouco maior: dezessete por cento.

Novos sorrisos, novos agradecimentos, nova mudança.

Agora joão acordava às cinco da manhã. Esperava três conduções. Em compensação, comia menos. Ficou mais esbelto. Sua pele tornou-se menos rosada. O contentamento aumentou.

Prosseguiu a luta.

Porém, nos quatro anos seguintes, nada de extraordinário aconteceu.

(...)

A vida foi passando, com novos prêmios.

Aos sessenta anos, o ordenado equivalia a dois por cento do inicial. O organismo acomodara-se à fome. Uma vez ou outra, saboreava alguma raiz das estradas. Dormia apenas quinze minutos. Não tinha mais problemas de moradia ou vestimenta. Vivia nos campos, entre árvores refrescantes, cobria-se com os farrapos de um lençol adquirido há muito tempo.

O corpo era um monte de rugas sorridentes.

Todos os dias, um caminhão anônimo transportava-o ao trabalho.

Quando completou quarenta anos de serviço, foi convocado pela chefia:

> – Seu joão. O senhor acaba de ter seu salário eliminado. Não haverá mais férias. E sua função, a partir de amanhã, será a de limpador de nossos sanitários.
>
> O crânio seco comprimiu-se. Do olho amarelado, escorreu um líquido tênue. A boca tremeu, mas nada disse. Sentia-se cansado. Enfim, atingira todos os objetivos. Tentou sorrir:
>
> – Agradeço tudo que fizeram em meu benefício. Mas desejo requerer minha aposentadoria.
>
> O chefe não compreendeu:
>
> – Mas seu joão, logo agora que o senhor está desassalariado? Por quê? Dentro de alguns meses terá de pagar a taxa inicial para permanecer em nosso quadro. Desprezar tudo isto? Quarenta anos de convívio? O senhor ainda está forte. Que acha?
>
> A emoção impediu qualquer resposta.
>
> joão afastou-se. O lábio murcho se estendeu. A pele enrijeceu, ficou lisa. A estatura regrediu. A cabeça se fundiu ao corpo. As formas desumanizaram-se, planas, compactas. Nos lados, havia duas arestas. Tornou-se cinzento.
>
> joão transformou-se num arquivo de metal.
>
> (GIUDICI, In: MORICONI, 2001, p. 160)
>
> No conto de Victor Giudice, o personagem principal da história chama-se joão.
>
> A) Aponte duas justificativas para a forma particular com que se encontra grafado o nome desse personagem ao longo de todo o texto.

A questão apresentada acima requer do candidato pouco conhecimento de nomenclatura gramatical e habilidade textual bastante significativa.

É necessário que o candidato conheça a categoria *substantivo*, sabendo diferenciar o *substantivo comum* do *substantivo próprio*. Falamos aqui de uma diferença funcional: enquanto o substantivo comum designa a totalidade dos seres de uma espécie, isto é, trata de designação genérica, o substantivo próprio designa um indivíduo de determinada espécie, tratando de designação específica.

O aluno que estudou *substantivo comum* e *substantivo próprio*, voltando-se apenas para a conceituação de cada uma dessas classificações não será capaz de alcançar o gabarito esperado pela

banca organizadora. Garantir a pontuação integral atribuída à questão requer que o aluno atente para a forma incomum com que é grafado o nome do personagem da narrativa em estudo (*joão*) e relacione-a com a construção do texto.

Sabemos que, em concordância com a regra da gramática normativa, nomes próprios devem ser grafados com letra inicial maiúscula, visto que correspondem a substantivos próprios. Assim, o uso de "joão" em lugar de "João", ao, longo de todo o texto *O arquivo*, rompe com uma prescrição gramatical básica. Tal rompimento, contudo, legitima-se pelo uso estilístico, expressivo, que no texto em estudo tem grande importância na construção do personagem central da narrativa e, consequentemente, no desenvolvimento do enredo.

"joão" é marcado pela perda de identidade, deixa de ser "João", deixa de ter sua individualidade, sua identificação pessoal. É apenas mais um "joão", representando *a totalidade dos seres de uma espécie*, uma grande massa anônima de empregados explorados no ambiente de trabalho.

4. Considerações finais

O vestibular, ao contrário do que às vezes o senso comum afirma, pode ser, portanto, espaço para um trabalho mais reflexivo com a língua portuguesa, que leve em conta seu uso em textos reais, e não apenas a identificação e a classificação dos elementos linguísticos. Isso contribui, de fato, para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, candidato e futuro profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

MORICONI, I. (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2005.

LITERATURA DÁ SAMBA

Alexandre Neiva (UERJ)
neivadearaujo@yahoo.com.br

O objetivo deste artigo é demonstrar a validade da participação do samba-enredo no contexto disciplinar das aulas de língua portuguesa e literatura para que, com isso, se estabeleçam novas interações do aluno com o texto. Como as considerações sobre a fala e a escrita incluem a dificuldade de operar com os fenômenos fônicos da língua, é possível explorar a produção musical com vistas a descrever e documentar a riqueza de nossa língua numa perspectiva diacrônica ou sincrônica. Portanto, a letra de um samba-enredo pode ser utilizada como um material de alta produtividade nas aulas de língua portuguesa.

Uma letra de samba-enredo, mesmo de uma estrutura simples, pode oferecer boas oportunidades de análise da estruturação linguística, seja do ponto de vista da seleção do vocabulário, da organização dos termos na oração, seja dos efeitos fônicos ou semânticos pretendidos. As letras oferecem rico exemplário para estudo, tornando as aulas bem mais interessantes e participativas.

Qual o significado de samba-enredo? O samba-enredo, também chamado de samba de enredo, é um subgênero do samba moderno, surgido no Rio de Janeiro em 1930, feito especificamente para o desfile de uma escola de samba. Neste período, convém aclarar, as estações de rádio, em plena difusão pelo Brasil, passam a tocar os sambas para os lares.

O samba surgiu da mistura de estilos musicais de origem africana e brasileira. É tocado com instrumentos de percussão (tambores e surdos) e acompanhado por violão e cavaquinho. Geralmente, as letras dos sambas-enredo contam a vida e o cotidiano de quem mora nas cidades, com destaque para as populações pobres. O termo samba de origem africana tem seu significado ligado às danças típicas tribais do continente. As raízes do samba foram fincadas em solo brasileiro na época do Brasil Colonial com a chegada da mão-de-obra escrava em nosso país.

> No período clássico, foram os enredos que tocavam mais diretamente o sentimento popular que permitiram sambas melhores e deram oportunidade a que os compositores desenvolvessem uma linguagem poética própria, sem a empolgação dos primeiros tempos. Esses enredos de apelo popular continuaram na época de ouro gerando uma grande quantidade de excelentes sambas de enredo. (MUSSA e SIMAS, 2010, p. 77)

O que a letra do samba nos proporciona é geralmente uma história que enfatiza a luta de um povo, que evoca determinados personagens, seja da nossa história, da literatura ou até mesmo algum sentimento em forma de prosopopeia, levando-nos a um simulacro – geralmente com alcance estritamente regional, embora haja a apreciação dos estrangeiros e dos turistas de outros estados – do equivalente à expressão que obras como *Odisseia* ou *Ilíada* deram ao mundo.

O samba-enredo apresenta uma estrutura linguística e discursiva particular em que devem estar bem coordenados às personagens, o tempo, o espaço e o ponto de vista do narrador, contando uma história ou louvando fatos, lugares, objetos ou pessoas. A característica textual mais evidente do samba-enredo está na aproximação formal com a epopeia literária, pela constante presença da proposição (anunciação do tema cantado), da invocação e da louvação heroica de fatos, objetos e personagens, provenientes do texto épico clássico.

O samba-enredo é composto sempre a partir da sinopse do enredo, que proporciona legítimos exemplos para trabalhar a intertextualidade em sala de aula. O seu uso abre possibilidades para o estudo de aspectos semânticos, sintáticos e morfológicos que a caracterizam.

Os enredos históricos geralmente produzem sambas-enredo de qualidade e com informações relevantes à prática na sala de aula. Sabemos que todo recurso didático deve ser anteriormente analisado pelo professor para que não haja dúvidas sobre a forma como ele deve ser utilizado em sala de aula e o samba-enredo entra favoravelmente nesta dinâmica devido ao conteúdo rico e diverso, muito útil à prática docente. Muitos dos sambas-enredo, utilizados como ferramentas pedagógicas, servem para despertar o interesse do aluno em relação ao conhecimento de vocabulário, interpretação e produção de texto.

O professor de língua portuguesa precisa estar em sintonia com outras disciplinas, como história, artes, música, ciências, geo-

grafia, entre outras. Sem querer adentrar os meandros dos estudos da Educação, vale afirmar que aplicar projetos interdisciplinares facilita a aprendizagem do aluno e desperta o interesse em participar mais ativamente das aulas, atestado por muitos profissionais do ensino. Como exemplo, é possível dar uma excelente aula de Literatura, abordando o modernismo partindo dos enredos *Pauliceia Desvairada* (Estácio de Sá, 1992) e *Macunaíma* (Portela, 1975).

Outro exemplo poderia ser o samba-enredo cantado em 2007 pela Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Trata-se de uma homenagem à língua portuguesa em seu enredo, que levava o longo título de *Minha pátria é minha língua. Mangueira meu grande amor. Meu samba vai ao Lácio e colhe a última flor*.

Em meados de 2006, os imortais da Academia Brasileira de Letras tomaram conhecimento da escolha do tema pela escola de samba, se dispondo a participar da folia esclarecendo questões sobre a língua portuguesa.

O samba-enredo é também um recurso para o trabalho com a intertextualidade, pois muitos são os que trazem em sua letra trechos de obras de grandes autores da literatura nacional, principalmente. Inclusive, o trabalho com a disciplina literatura, obrigatória no ensino médio, pode-se enriquecer e vitalizar por intermédio dos sambas-enredo. Dessa forma, podemos escapar da fórmula antiga mais ainda reproduzida de "decoreba" de obras cujas características marcantes a inserem em determinado movimento literário.

Sabemos que a literatura cumpre um papel cultural na sociedade e a escola tem o papel de transmitir essa cultura para os alunos. A literatura oferece ainda um acervo interessante para a construção de nosso carnaval. As histórias contadas nos livros ganham movimento, adquire um novo olhar (de quem se apropriou naquele instante do trabalho do autor original), que fornece aos espectadores que não leram a obra literária um convite especial à leitura desta ou, ainda, aos que já tiveram contato, uma coleção de itens da imaginação do carnavalesco que a adaptação agrega para a releitura.

Cabe à literatura dialogar com o aluno e esse diálogo terá frutos sadios e variados se o professor souber diagnosticar, dentro de uma comunidade linguística, aquilo de que ela necessita para poder

começar a caminhar, no mundo literário, sem a necessidade inicial de "muletas" teóricas que visem somente à classificação das obras, em detrimento do valor de seu conteúdo, causando, por fim, somente uma leitura mecânica que termina geralmente no mais profundo enfado.

Se a literatura é uma forma de linguagem que interage com o homem contemporâneo, por que não sondarmos o que a nossa gente pensa ao entrar em contato com os sambas-enredo? Se a literatura, ao mesmo tempo, é algo que não fica indiferente perante a evolução da sociedade, não é sensato pegarmos como matéria-prima de nossas aulas algo que esteja bem mais próximo do povo do que, por exemplo, um livro com o português arcaico de Camões e suas já tão distantes aventuras? Não que não seja importante o trabalho com a literatura consagrada, mas não se pode abster-se da manifestação cultural que produz releituras, transforma literatura e gera nova obra literária, como o gênero que queremos evidenciar.

Neste caso, o diálogo é ainda mais intrínseco, pois a obra original passa a falar com o povo através de outros artifícios. Dotam-na de recursos visuais, de vozes, de movimento, resultados fatalmente de outro ponto de vista e, por conseguinte, uma obra como *Os Lusíadas*, tonifica-se de tal forma, diante de uma adaptação carnavalesca, que ao menos curiosidade vai deixar no indivíduo de saber como foi aquela narrativa. E o mais importante: com espontaneidade; não por exigência da disciplina.

Entretanto temos, a todo o momento, homenagens a obras consagradas na literatura que percorrem a avenida nos dias de desfile. Atribuindo um novo olhar a uma obra consagrada, como resultado dessa homenagem proporcionada pelo samba-enredo, o aluno pode se defrontar com um horizonte mais amplo que o auxilie na busca pela compreensão do texto.

Tomemos como exemplo *Os Sertões*, um texto que em algumas publicações aparece em dois volumes, de tão vasto o conteúdo. Na busca por uma forma de apresentar ao aluno essa fração da nossa literatura, sem com isso utilizar-se de caminhos enfadonhos, é possível exibir um vídeo ou áudio do samba-enredo junto da letra, propondo ao aluno interação, seja acompanhando com a voz, seja atra-

vés de trabalhos em grupo. É uma opção de que dispõe o professor, que complementa ou até mesmo, inova a trajetória comum das aulas.

Vale um aparte acerca das sobreposições do samba pelo mundo literário. Grandes obras brasileiras viraram samba-enredo no carnaval carioca, como *Memórias de um Sargento de Milícias* (Portela, 1966), obra literária do escritor Manuel Antônio de Almeida, que é um romance de costume que aborda certo período de nossa história. A escola homenageou a obra em dezenas de versos que contava as aventuras do personagem Leonardo Pataca nos tempos do Rei; ou *Macunaíma* (Portela, 1975), um dos grandes romances modernistas do Brasil, escrita em 1928, por Mário de Andrade. A obra é considerada um indianismo moderno e foi escrita sob uma ótica cômica. Com uma estrutura inovadora, Mário de Andrade critica o Romantismo e faz uso de mitos indígenas, de lendas, provérbios do povo brasileiro para registrar alguns aspectos do folclore do país até então pouco conhecidos.

Além das obras citadas acima, que viraram enredos, algumas agremiações homenagearam nossos escritores. A primeira escola de samba a exaltar um escritor foi a do bairro de Madureira, Império Serrano, em 1948, com o enredo que homenageava o poeta baiano do Romantismo, Castro Alves. Em 1952, a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira cantou na avenida o indianismo de Gonçalves Dias, com um belíssimo samba. O poeta procurou formar um sentimento nacionalista ao incorporar assuntos, povos e paisagens brasileiras na literatura nacional. Por sua importância na história da literatura brasileira, podemos dizer que Gonçalves Dias incorporou uma ideia de Brasil à literatura nacional.

No ano de 1967, a Escola de Samba Mangueira homenageou o escritor paulista Monteiro Lobato com o enredo *O mundo encantado de Monteiro Lobato*. O escritor foi o precursor da literatura infantil brasileira e ficou popularmente conhecido pelo conjunto educativo, bem como divertido, de sua obra de livros infantis, o que seria aproximadamente metade da sua produção literária. Outra escola de samba, Império Serrano, conseguiu levar o escritor pernambucano Ariano Suassuna para a avenida, devidamente consagrado pelas arquibancadas da praça da Apoteose como o legítimo Imperador da Pedra do Reino, com seu universo crítico e mágico no carnaval de

2002. E para finalizar, em 2009, o centenário da morte de Machado de Assis e o nascimento de Guimarães Rosa foi o enredo da Escola de Samba Mocidade Independente de Padre Miguel, que conseguiu unir no mesmo enredo os dois autores.

Como apontado acima, os enredos apresentados permitem trabalhar as obras literárias e os autores em sala de aula estimulando o conhecimento da cultura popular, por intermédio das letras dos sambas-enredo. Convém ainda acrescentar que não se propõe aqui transformarem as aulas de português numa sucessão de análises de textos musicais. A proposta é mesclar as aulas do tipo convencional (com textos literários e jornalísticos em geral) com aulas que explorem o gênero e assim diversificar o trabalho, tornando mais atraente e, por conseguinte, mais produtivo.

O consenso entre os docentes é que o grande desafio da educação está cada vez mais na busca por recursos que fujam da educação tradicional, utilizando livros, músicas, filmes e dinâmicas. Utilizar o lúdico para facilitar o aprendizado é a chave para uma educação do futuro e para formação de cidadãos cientes de seu papel no processo histórico.

Ângela Kleiman (2002) questiona a necessidade do professor em buscar propostas de trabalhos e alternativas metodológicas para que possam obter resultados significativos na sua prática pedagógica, pois, antes de qualquer coisa, é preciso haver uma comunicação integrada entre o professor e o aluno e, sobretudo o respeito da construção do conhecimento que o aluno obteve fora da escola que certamente, ao viverem nesta sociedade são capazes de refletirem e responderem sobre quaisquer assuntos que lhes forem apresentados, levando-se em conta, os aspectos no processo da construção do conhecimento.

Nesse sentido, é possível afirmar que a utilização de enredos cuja temática é a literatura brasileira, ajuda a promover aspectos da cultura brasileira, a partir do momento que utiliza a literatura em conjunto com o carnaval, uma forma de cultura popular. É o tipo de tema que permite um conhecimento maior da literatura, além de gerar um maior interesse por parte dos alunos pelas obras literárias.

Seria algo ingênuo se pensássemos em cultura popular como expressão da personalidade de um povo. Canclini afirma que “pensar assim é pensar idealisticamente, porque tal personalidade de um povo não existe como uma entidade a priori, metafísica, e sim como um produto da interação das relações sociais”. (CANCLINI, 1999, p. 42)

Podemos concluir que a língua é usada de forma precisa nesse processo, envolve o uso da norma culta; das informalidades, quando exige o tema; de expressões adequadas à época em que se passa o tema abordado, ou seja, um material tão válido quanto os textos retirados de contos de Machado de Assis ou as poesias de Drummond, itens frequentes nos livros didáticos e, principalmente, nos vestibulares.

Assim como a arte, que é uma representação dotada de sentido, o carnaval é uma manifestação social cujo sentido é dado pelo próprio folião, com o objetivo de diversão, tradição e protesto. Neste caso, essa representação é temporária, dura apenas algumas noites, mas mesmo assim a ordem social muda, como é o caso do carnaval de hoje, onde pobres, ricos e milionários desfilam e cantam lado a lado.

> [...] Eis que um frenesi ganha este povo,
> Risca o asfalto da avenida, fere o ar.
> O Rio toma forma de sambista.
> É puro carnaval, loucura mansa,
> A reboar no canto de mil bocas,
> De dez mil, de trinta mil, de cem mil bocas,
> No ritual de entrega a um deus amigo,
> Deus veloz que passa e deixa
> Rastro de música no espaço
> Para o resto do ano.
>
> (“Retrato de uma cidade” de Carlos Drummond de Andrade)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Hiram. *Carnaval*: seis milênios de história. Rio de Janeiro: Gryphus, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. *As culturas populares no capitalismo.* São Paulo: Brasiliense, 1983.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de castro. *O rito e o tempo*: ensaios sobre o carnaval. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COSTA, Haroldo. *100 anos de carnaval no Rio de Janeiro.* São Paulo: Irmãos Vitale, 2001.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. *Oficina de leitura*. Teoria e prática. Campinas: Pontes, 2002.

MUSSA, Alberto e SIMAS, Luiz Antonio. *Samba de enredo*: história e arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LUIS FERNANDO VERISSIMO: ESTUDO DAS ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NAS CRÔNICAS PUBLICADAS NO JORNAL *O GLOBO*

Nathália Rocha dos Santos (UniFOA)
nathalia_rsantos@hotmail.com

1. Introdução

Os estudos linguísticos sobre a argumentação não são recentes. Desde a Grécia Antiga já se discutia a importância do domínio da expressão verbal na oratória, uma vez que os gregos, adeptos do regime democrático, teriam de apresentar e defender publicamente suas ideias. As escolas criaram, inclusive, disciplinas que ensinavam técnicas para dominar a palavra de maneira convincente e elegante. Dentre essas disciplinas, destacava-se a retórica.

Filósofos como Sócrates e Platão escreveram sobre o assunto. Porém, coube a Aristóteles sistematizar esse estudo, encarando a retórica como uma arte de provas que visava a descobrir os meios de persuasão possíveis para vários argumentos. Em seu livro *Arte Retórica* (ARISTÓTELES, s./d.), obra clássica utilizada como referência nos estudos argumentativos, ele ensina como o orador deve proceder para levar o auditório à persuasão desejada através da revelação do verossímil, ou seja, "aquilo que se constitui em verdade a partir de sua própria lógica" (CITELLI, 2007, p. 15).

Com o passar dos séculos, as funções da retórica foram modificadas. As técnicas discursivas e persuasivas foram deixadas de lado e, até o final do século XIX, esse estudo estava vinculado apenas ao embelezamento do texto. Forneciam-se mecanismos com o intuito de tornar o discurso mais bonito, fazendo uso de figuras de linguagem, por exemplo, enquanto que as ideias eram insuficientes. Dessa forma, essa concepção estética fez com que a retórica perdesse seu prestígio.

Na segunda metade do século XX, houve uma renovação da retórica, marcada por estudos voltados para análise do discurso, semântica argumentativa, entre outros, os quais foram responsáveis por sua reabilitação. Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca retomam

a teoria clássica aristotélica e escrevem *O Tratado da Argumentação* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996), em que destacam, entre outros, os esquemas argumentativos e a relação entre quem sustenta uma tese e quem a recebe, considerando os procedimentos discursivos que podem ou não transformar essa relação. Esses autores buscavam mostrar os meios discursivos utilizados pelo enunciador para obter a adesão dos espíritos (auditório), utilizando-se do conceito social de linguagem, descrita como forma de ação e interação.

No meio acadêmico brasileiro, os estudos argumentativos ganharam força com linguistas como Ingedore G. V. Koch, responsável por um estudo pioneiro sobre argumentatividade em língua portuguesa. Koch considera a argumentação como parte integrante da língua e sua teoria será de grande relevância para este trabalho.

Com base nesses pressupostos teóricos e considerando a importância da argumentação para os estudos linguísticos, o presente projeto pretende analisar as estratégias argumentativas utilizadas por Luis Fernando Verissimo, tendo em vista a amplitude de elementos discursivos encontrados explícita e implicitamente na obra desse autor.

2. Linguagem e discurso

Ao longo desses anos, a linguagem humana tem sido concebida de diferentes maneiras. Koch (2007, p. 7), sintetiza três principais concepções: linguagem como representação do mundo e do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; linguagem como forma de ação ou interação.

Para a autora, na primeira concepção – a mais antiga – "o homem representa para si o mundo através da linguagem", que é considerada como um espelho. Já na segunda concepção, a linguagem é vista como uma ferramenta, "um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens". Na terceira concepção, finalmente, a linguagem é vista como "lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos".

Essa última concepção é defendida por teóricos como Bakhtin e Bronckart que, segundo Marcuschi (2005, p. 22), "tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos", ou seja, veem-na como atividade social, privilegiada pelo aspecto funcional e interativo.

Por meio do discurso, definido por Fiorin (2007, p. 11) como "as combinações de elementos linguísticos usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior, de agir sobre o mundo", o homem interage socialmente, tenta exercer influência sobre o comportamento dos seus enunciatários ou faz com que compartilhem seu modo de pensar. Koch (1999, p. 19) diz que a neutralidade é apenas um mito, pois mesmo um discurso aparentemente ingênuo possui enunciados de uma determinada força argumentativa.

Desse modo, a linguagem é vista como forma de ação, dotada de ideologia e intencionalidade, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade. É nessa perspectiva que Koch (2007, p. 29) afirma que "o uso da linguagem é essencialmente argumentativo".

3. Argumentação

Segundo Abreu (2007, p. 25), "argumentar é a arte de convencer e persuadir". O convencimento se dá, no plano das ideias, quando gerenciamos uma informação, com demonstrações e provas, para mudar a opinião do outro. Já a persuasão se estabelece, no plano das emoções, quando sensibilizamos o outro a fazer o que desejamos.

Através da argumentação, considerada por Koch (1999, p. 19) como "ato linguístico fundamental", um sujeito tenta influenciar seu auditório através de um discurso ideológico. Dessa forma, a argumentação não pode ser confundida com a dissertação, uma vez que esta é impessoal e limita-se à exposição de ideias alheias.

De acordo com Oliveira (1999), um texto (ou fragmento de texto) argumentativo é aquele em que predomina o modo argumentativo de organização do discurso, ou seja, contém uma afirmação sobre o mundo (tese do argumentador), resultante de uma tomada de

posição do argumentador com relação à tese proposta, e um ou mais argumentos que levam o sujeito-alvo da argumentação à adesão.

Abreu (2007) considera quatro condições fundamentais para a argumentação. A primeira condição é definir uma tese assim como saber para que tipo de problema ela funcionará como resposta. A segunda condição da argumentação é o uso de uma linguagem comum com o auditório, na qual ele consiga se identificar, ou seja, o enunciador deve se adaptar às condições do auditório. A terceira condição é estabelecer um contato positivo com o auditório, uma vez que argumentação também implica em gerenciar relação. Finalmente, a quarta condição da argumentação é agir de forma ética, ou seja, argumentar de forma honesta e transparente e não manipular o auditório, garantindo a credibilidade no processo argumentativo.

Ainda sobre a argumentação, Halidday (1990, p. 34) faz o seguinte comentário:

> A fim de conseguir que alguém mude de opinião ou deixe de acreditar em uma coisa para acreditar noutra, um comunicador bem preparado tenta, primeiramente, recriar na mente do outro experiências pertinentes a sua argumentação. Depois, tenta transformar o modo como seu público percebe o assunto e, ao mesmo tempo, justificar aquilo que é apresentado como verdade.

Para Aristóteles (s./d., p. 139), primeiro filósofo a expor uma teoria da argumentação, "usamos os discursos persuasivos para provocar um juízo, pois não há necessidade de discursos para os pontos que conhecemos e sobre os quais já temos juízo formado".

Em seu *Tratado da Argumentação*, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 50) afirmam que o objetivo de toda argumentação é aumentar a adesão dos espíritos às teses apresentadas. Para os autores,

> Uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar a intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.

3.1. Estratégias argumentativas

Para que a argumentação se desenvolva com sucesso, o sujeito argumentante deve escolher estratégias discursivas que fortaleçam seu discurso. De acordo com Fiorin (2007, p. 18),

> Há no discurso, então, o campo de manipulação consciente e o da determinação inconsciente. A sintaxe discursiva é o campo da manipulação consciente. Neste, o falante lança mão de estratégias argumentativas e de outros procedimentos da sintaxe discursiva para criar efeitos de sentido de verdade ou de realidade com vista a convencer seu interlocutor.

As estratégias argumentativas apresentam-se nos mais variados gêneros discursivos, apoiando-se em recursos linguísticos que constroem e reforçam sua eficácia. São todos os recursos (verbais e não verbais) utilizados para envolver o interlocutor, para convencê-lo e persuadi-lo mais facilmente.

Como exemplos de estratégias argumentativas podemos citar os tempos verbais, a seleção lexical, a utilização de máximas e ditados populares, o silogismo, a polifonia, a repetição, a exemplificação, os advérbios e as expressões atitudinais, as figuras de linguagem, os operadores argumentativos, o humor, entre outros.

4. O gênero textual crônica

A palavra crônica tem origem no latim (*chronica*) e, tradicionalmente, "é a compilação de fatos históricos apresentados segundo a ordem de sucessão no tempo" (HOUAISS e VILLAR, 2009, p. 577). Os primeiros cronistas se limitavam a registar fatos verídicos e nobres. Com o desenvolvimento da imprensa, a crônica passou a ser escrita para os jornais, sendo a primeira publicada, em 1799, no parisiense *Journal de Débats.*

Esse gênero escolhido para nossa pesquisa é caracterizado pelo estilo descontraído, por situar-se entre o jornalismo e a literatura. De um lado, o cronista tem como matéria-prima os fatos do cotidiano; de outro, usa a subjetividade, sua visão de mundo, com uma linguagem artística que engloba desde o sentimentalismo até o humor, a sátira.

A crônica é um texto curto, geralmente escrito em primeira pessoa e com uma linguagem coloquial que está, segundo Sá (1997, p. 11), "mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito". Para o autor,

> O dialogismo, assim, equilibra o coloquial e o literário, permitindo que o lado espontâneo e sensível permaneça como o elemento provocador de ouras visões do tema e subtemas que estão sendo tratados numa determinada crônica, tal como acontece em nossas conversas diárias e em nossas reflexões, quando também conversamos com um interlocutor que nada mais é do que nosso outro lado, nossa outra metade, sempre numa determinada circunstância.

É ainda Sá (1997, p. 79) quem diz que "a crônica – apesar de toda a sua aparente simplicidade – só pode ser valorizada quando a lemos criticamente, descobrindo a sua significação".

Em geral, existem três tipos de crônicas: crônica lírica ou poética, crônica-ensaio e crônica de humor. O primeiro tipo, cujo maior nome é Rubem Braga, é caracterizado pela linguagem poética e metafórica em que o autor extravasa sua alma lírica diante de episódios sentimentais. O segundo tipo apresenta uma visão abertamente crítica da realidade cultural, social e ideológica e tem Arnaldo Jabor como representante. Já o terceiro tipo apresenta uma visão irônica ou cômica dos fatos em forma de um comentário, ou de um relato curto, e tem como nome mais conhecido atualmente Luis Fernando Verissimo.

Quanto à forma, o discurso pode ser organizado de vários modos (enunciativo, narrativo, descritivo e argumentativo), sem a predominância de um modo específico.

Enfim, trata-se de um gênero que tem como principal finalidade divertir seu leitor. Por isso, atualmente é bastante lido e quase sempre o jornal ou revista lhe reserva o mesmo espaço para publicação, facilitando, assim, que o leitor o encontre.

5. Análise do corpus

A análise proposta segue orientações de Koch (1999) e, para exemplificarmos, selecionamos a crônica intitulada "Haja Urubu", escrita por Luís Fernando Veríssimo e publicada no jornal *O Globo*

em 21 de junho de 2010, durante a cobertura da Copa do Mundo de Futebol de 2010.

Haja urubu

Li que a Real Sociedade para a Proteção de Pássaros está preocupada com o declínio da população de urubus da África do Sul. Segundo uma velha crença, fumar os miolos defumados de um urubu dá o poder de prever o futuro. Depois de alguns dos primeiros resultados surpreendentes desta Copa, começando com a derrota da Espanha diante da Suíça, teria aumentado o consumo de miolos de urubu e, consequentemente, diminuído a quantidade de urubus nos céus da África do Sul. Deve ser grande o número de pessoas atrás do poder da clarividência para apostar em zebras ainda por vir. Depois que a Alemanha perdeu para a Sérvia, então, especula-se que tenha triplicado a demanda por miolos de urubu. O pior é que, como informa uma instituição chamada Truste de Espécies Selvagens Ameaçadas, setor aves de rapina, os urubus estariam sendo envenenados com substâncias que também fazem mal aos humanos. Assim, as inconstâncias desta Copa estariam ameaçando não apenas o prestígio de técnicos e jogadores consagrados como a população da África do Sul em geral, além do equilíbrio ecológico.

Pode-se imaginar como cresceria a procura por miolos defumados de urubu se Brasil e Costa do Marfim também tivesse um resultado, digamos, esdrúxulo. ("Esdrúxulo" é a palavra mais esdrúxula da língua portuguesa e a única que descreveria um empate ou uma derrota do Brasil no jogo de ontem). Seria um sinal de que literalmente qualquer coisa poderia acontecer nesta Copa, e alguém com a capacidade de ver o futuro e apostar no esdrúxulo faria uma fortuna. No primeiro tempo, andamos perto do impensável. A Costa do Marfim fez alguns ataques, enquanto que a única vez em que o Brasil entrou na área adversária foi no gol do Luís Fabiano. Mas aí aconteceu uma coisa curiosa: o Kaká se lembrou de como se joga futebol. Ele tinha esquecido. A cada bola que chegava nele, ele se perguntava "e agora?" Como é que se domina uma bola? O que é, mesmo, passe? No segundo tempo, então, houve o estalo. Tudo que o Kaká sabia voltou de repente, e o time se modificou. O segundo gol do Luís Fabiano foi com a ajuda do braço, certo, mas se não foi legal, foi justo. O Brasil merecia. E o gol do Elano foi de uma jogada de força e técnica pela beirada da área do Kaká, visivelmente eufórico por ter recuperado a memória.

Não foi uma vitória animadora, mas pelo menos continuamos imunes ao esdrúxulo que ronda esta Copa. E, acima de tudo, o Brasil não contribuiu para o aumento da mortalidade de urubus.

A leitura dessa crônica nos permite constatar que se trata de um texto argumentativo por predominar o modo argumentativo de organização do discurso. Nessa crônica, a narração é utilizada a serviço da argumentação.

Para fortalecer sua tese, que identificamos como “deve ser grande o número de pessoas atrás do poder da clarividência para apostar em zebras ainda por vir na copa”, Luís Fernando Veríssimo utiliza algumas estratégias argumentativas.

Logo no título, observamos a presença de uma expressão de valor interjetivo – “haja urubu” –, responsável por indicar uma percepção. De acordo com Koch (1999, p. 158), ao utilizar essa estratégia, o enunciador mostra que sua enunciação foi produzida de forma direta, uma vez que esse recurso caracteriza a fala como “algo inevitável, não sendo, pois suscetível de uma apreciação em termos de verdade ou falsidade”.

Os tempos verbais também são utilizados como estratégias argumentativas. No primeiro parágrafo, há predominância de verbos no presente do indicativo (está, deve, especula-se, informa, é). A escolha por esses verbos está relacionada ao fato de serem pertencentes ao mundo comentado, ou seja, revelam uma atitude de engajamento, comprometimento do enunciador. Segundo Koch (1999, p. 38), esses verbos são explicitamente argumentativos, uma vez que funcionam como “sinal de alerta para advertir o leitor de que se trata de algo que o afeta diretamente e de que o discurso exige a sua resposta”. Já no segundo e no terceiro parágrafos, foram empregados principalmente verbos no pretérito perfeito (andamos, fez, entrou, foi, aconteceu, lembrou etc.), os quais pertencem ao mundo narrado e foram escolhidos para que Verissimo assumisse o papel de narrador visando à fundamentação de sua tese, já que é nesse momento em que ele relata ações antecedentes ao discurso – jogo entre as seleções brasileira e marfinense –, faz uma espécie de retrospectiva ao comentário. Há ainda o emprego de verbos no futuro do pretérito (cresceria, descreveria, seria, poderia, faria etc.) que, por sua vez, orientam no sentido de incerteza ou dúvida.

Outra estratégia utilizada nessa crônica é a argumentação por autoridade. Ao citar a tal velha crença – “fumar os miolos defumados de um urubu dá o poder de prever o futuro” –, Verissimo reforça sua tese, pois indica que várias pessoas são adeptas a esse pensamento de prestígio. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 348), o argumento de autoridade “utiliza atos ou juízos de uma pes-

soa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese".

O emprego dos termos "Real Sociedade para a Proteção de Pássaros", "Truste de Espécies Selvagens Ameaçadas" e "setor aves de rapina" também merece destaque. Estes foram criados por Verissimo e utilizados como entidades reais para darem maior credibilidade àquilo que defende.

O cronista ainda utiliza advérbios atitudinais (literalmente, visivelmente). Esses advérbios apresentam valor argumentativo, pois demonstram a convicção do enunciador.

Podemos observar a presença de operadores argumentativos (e, além de, acima de tudo, mas), responsáveis por introduzir argumentos favoráveis à tese. Já os marcadores conversacionais (aí, então, certo) foram empregados para aproximar o leitor do texto.

Por fim, destacamos a presença da ironia, uma das estratégias argumentativas mais utilizadas por Luis Fernando Verissimo em suas crônicas. Segundo Ducrot (*apud* KOCH, 1999, p. 154), "por meio da ironia, procura-se mostrar a falsidade de uma tese, utilizando em seu favor argumentos absurdos atribuídos aos defensores dessa tese". Nessa crônica, a ironia aparece quando o autor afirma que Kaká havia se esquecido de como se joga futebol na primeira partida disputada pela seleção brasileira e que, somente no segundo jogo, contra a seleção da Costa do Marfim, o jogador recuperou sua memória. Essa afirmação aparece como desculpa pelo mau desempenho do jogador, reconhecido internacionalmente como um dos melhores jogadores de futebol, ridicularizando-o de forma a provocar o riso do leitor.

6. Considerações finais

Considerando que, ao fazer uso das estratégias argumentativas, o enunciador fortalece sua tese, Luís Fernando Veríssimo utiliza em suas crônicas recursos como os tempos verbais, os argumentos de autoridade, os operadores argumentativos, a ironia, o humor, entre outros.

Ao empregar os tempos verbais, Verissimo sinaliza uma atitude de engajamento ou assume um papel de narrador a favor de sua

tese. Já os argumentos de autoridade são utilizados visando a um apoio de algo de prestígio.

Observamos que, através de operadores argumentativos, Verissimo introduz argumentos que concordam com sua afirmação sobre o mundo, ou seja, sua tese.

A ironia e o humor são utilizados para provocar o riso, uma vez que sensibilizam o leitor. Ressalta-se que a ironia é empregada com certo cuidado, pois é necessário que o leitor tenha conhecimento suficiente para que ela cause o efeito pretendido.

Analisando as crônicas publicadas no jornal *O Globo*, percebemos que estas são descontraídas e apresentam um aspecto humorístico. Dessa forma, o cronista utiliza o humor e a ironia como estratégias argumentativas de maior relevância, visto que esses recursos ajudam-no a atingir diretamente à emoção do leitor, sendo fundamental para a persuasão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suarez. *A arte de argumentar*: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê, 2007.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética.* Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão.* São Paulo: Ática, 2007.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia.* São Paulo: Ática, 2007.

GARCÍA, Cladir Costa Gabriel. Humor e argumentatividade nas relações entre imagem e texto. In: MOSCA, Lineide Salvador (Org.). *Discurso, argumentação e produção de sentido.* São Paulo: Humanitas, 2006.

HALLIDAY, Tereza Lúcia. *O que é retórica.* São Paulo: Brasiliense, 1999.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem.* São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Argumentação e linguagem.* São Paulo: Cortez, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A (orgs.). *Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. *Conjunções e argumentação em português.* Trabalho inédito escrito em 1999 e utilizado como material didático num minicurso ministrado na UERJ em 2001.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*: análises linguísticas de piadas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SÁ, Jorge de. *A crônica.* São Paulo: Ática, 1997.

METÁFORA CONCEPTUAL
E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – libras

Paula Helouise Oliveira (UERJ)
olivpaula@gmail.com

1. Introdução

A linguagem está presente nos homens, nos animais e na natureza em geral; e a ciência tem dado cada vez mais espaço às investigações envolvendo este assunto em sua procura por entender melhor o homem e seus mecanismos cerebrais, sua vida como indivíduo em si e como ser social. A linguística cognitiva, ciência focada neste trabalho, surgiu como uma nova vertente para os estudos da linguagem. Levam-se em conta os aspectos cognitivos envolvidos na significação e a influência do contexto para a compreensão/produção da linguagem. O trabalho aqui apresentado tem por finalidade analisar as peculiaridades que os indivíduos surdos apresentam na comunicação, considerando-se as manifestações metafóricas e particularidades apresentadas por tais indivíduos no processo de conceptualização.

Consideraremos a definição de metáfora proposta por Lakoff e Johnson (1980), segundo a qual as metáforas são conceptuais por natureza e são um dos nossos maiores caminhos para o entendimento. As metáforas presentes na língua são uma manifestação da maneira como entendemos e conceptualizamos determinados conceitos. Trata-se de uma operação cognitiva, na qual empregamos um domínio experiencial mais concreto, estreitamente ligado à experiência com nosso próprio corpo e ao mundo em que vivemos, para compreender/conceptualizar um domínio mais abstrato, cuja natureza da experiência humana não permite uma representação direta. São, portanto, nossas experiências corpóreas que geram metáforas que subjazem à nossa língua.

É incontestável que surdos e ouvintes vivenciam experiências físicas e culturais de maneira diferente. Para os surdos, o sentido da visão é mais influente no processo de significação do mundo e aquisição de conhecimento do que o sentido da audição, uma vez que estes compreendem o mundo predominantemente através de experiências visuais (tanto é assim que fazem uso de uma língua visuo-

espacial). Partindo das afirmações anteriores, é importante verificar a manifestação metafórica na língua brasileira de sinais – libras, buscando-se compreender aspectos semânticos e pragmáticos existentes em tal língua, além de utilizar os resultados encontrados para a sustentação da teoria sociocognitiva da linguagem. Isto é o que tentaremos mostrar no presente trabalho.

É imprescindível para tanto, revisar suscintamente alguns conceitos fundamentais.

2. Pressupostos teóricos

2.1. Sobre a linguística cognitiva e a teoria da metáfora conceptual

Como bem define Silva (2001), a Linguística Cognitiva é uma abordagem da linguagem perspectivada como meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo. As unidades e as estruturas da linguagem são estudadas, não como se fossem entidades autônomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual. Segundo Fauconnier (1997), a linguagem e seu uso são partes de uma organização cognitiva maior que abrange modelos sociológicos e culturais, aprendizagem, desenvolvimento psicológico e projeções neurobiológicas. O que é observável na linguagem é, portanto, "a ponta do iceberg" da construção do sentido que ocorre quando falamos ou quando pensamos.

A linguagem sofre uma interação mútua com as demais capacidades cognitivas (percepção, categorização, atenção e memória). Assim, ao mesmo tempo em que a linguagem é parte integrante do pensamento e nos serve para o conhecermos, ela é responsável (como processo cognitivo que é) pela construção e estruturação do pensamento. Um dos mecanismos da linguagem que utilizamos para compreender o mundo em que vivemos é a metáfora.

Desde muito tempo, a metáfora é estudada em muitos domínios da investigação humana, sob uma perspectiva puramente linguística. As diferentes abordagens conceituavam metáforas e meto-

nímias como figuras de estilo, característica da linguagem literária e poética, partindo daí a finalidade estética e demarcação destas em relação à linguagem cotidiana.

As metáforas, nos termos de Lakoff & Johnson (1980), extrapolam seu uso na poética ou retórica e passam a ser encaradas como algo presente no dia a dia não só na linguagem, mas também no pensamento e na ação. O processamento da linguagem é altamente metafórico; portanto, se o conceito e a ação são estruturados metaforicamente, logo a linguagem também o é. Esses autores partem do pressuposto de que as orientações metafóricas não são arbitrárias, mas se baseiam na nossa experiência física e cultural. Muitos de nossos conceitos fundamentais são organizados em termos de uma ou mais metáforas, e a experiência com o mundo físico possibilita a formação de base para várias metáforas, sejam elas espaciais ou ontológicas. Por fim, as metáforas são conceptuais por natureza e são um dos nossos maiores caminhos para o entendimento. Tal abordagem proposta pelos autores passou a ser chamada Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) que deve à Teoria dos Espaços Mentais grande parte do que foi definido como "domínios", "mapeamentos" e projeções. As metáforas conceptuais são então caracterizadas por apresentarem um domínio conceptual "A" bem estruturado (domínio fonte), um domínio conceptual "B" que carece de estruturação para efeitos de sua compreensão (domínio alvo) e um mapeamento que liga os domínios (projeção metafórica). Tal projeção de A em B é motivada naturalmente por uma correlação estrutural regular que associa A e B, e os detalhes deste mapeamento são motivados pelos detalhes da correlação estrutural, sendo a relação especificada de A para B. Para Lakoff e Turner (1989) a convencionalidade da metáfora varia na medida em que ela é mais ou menos automática e livre de esforço e indispensável (ou básica) na medida em que dispensá-la é mudar o modo de pensar.

Lakoff e Johnson (1980) definem três tipos de metáforas conceptuais: orientacionais, ontológicas e estruturais. As primeiras emergem de nossa experiência com nosso corpo em termos de orientação espacial (cima-baixo, dentro-fora, frente-atrás, centro-periferia), fornecendo rico subsídio para compreender conceitos em termos orientacionais (Ex.: *Acordei de alto astral, mas Camila está na fossa* – Metáfora *alegria* é para cima e *tristeza* é para baixo). As metáforas

ontológicas emergem de nossa experiência com objetos e substâncias físicas, e implicam em projetar características de entidade ou substância sobre algo que não tem essas características de maneira inerente (Ex.: Já estou de *cabeça cheia*, preciso de descanso - Metáfora a *mente* é um *recipiente*). Finalmente temos as metáforas estruturais que implicam em estruturar um tipo de experiência ou atividade em termos de outro tipo de experiência ou atividade (Ex.: Eu não vejo essa questão da mesma forma que você – Metáfora *compreender é ver*). As metáforas anteriormente definidas são denominadas metáforas básicas, pois seu uso é convencional, inconsciente, automático e tipicamente despercebido. Paralelamente às metáforas conceptuais temos as metonímias. Lakoff (1987) afirma que a metonímia tem principalmente uma função referencial, isto é, permite-nos usar uma entidade para representar outra. Decifrar a metonímia consiste em chegar ao termo substituído, ou seja, ao referente que atende à dupla condição de ocupar a posição do substituto e manter com este relação de contiguidade (o gatilho é utilizado para referenciar a entidade alvo). A metonímia só pode ser entendia dentro de um cenário de uso da linguagem.

As metáforas podem participar da elaboração de esquemas imagéticos – EI – para fornecer nossa compreensão de domínios mais abstratos. Os EI formam-se através da percepção sensório-motora sobre as experiências humanas mais primitivas, e basicamente vividas espacialmente.

Mediante a definição apresentada, conclui-se que as metáforas, muito mais do que simples figuras de linguagem (como eram conceptualizadas há algum tempo) são instrumentos fundamentais às capacidades de comunicação e conceptualização do ser humano. São uma "janela" para os sistemas do conhecimento que são relevantes e centrais em uma determinada cultura.

2.2. Um pouco sobre a surdez e a libras – língua brasileira de sinais

A surdez caracteriza-se por uma privação sensorial. As consequências de tal privação, no entanto, não se limitam às dificuldades

auditivas, sendo evidentes nos aspectos linguísticos, emocionais, educacionais, sociais e culturais.

Sabe-se que tanto a criança ouvinte quanto a surda balbuciam do mesmo modo. No entanto, aos três meses de idade a criança surda passa a não mais responder ao estimulo vocal. Mesmo com o déficit auditivo, esta criança possui capacidades para aprender e desenvolver uma língua, sendo que as crianças que nascem surdas ou que perdem a audição antes da aquisição de uma língua, muitas vezes não conseguem desenvolver a língua oral, havendo a necessidade da aquisição de outra forma de comunicação, que é o uso da língua de sinais (LS ou libras – Língua Brasileira de Sinais). Goldfeld (2002) afirma que esta é completamente desenvolvida e que quem a domina é capaz de expressar-se plenamente.

A aquisição de uma língua pela criança surda provoca um padrão de desenvolvimento cognitivo, isto é, as funções mentais inferiores -como a percepção da natureza, atenção involuntária e memória natural- quando são mediadas pela língua transformam-se em percepção mediada, atenção voluntária e memória mediada. Isto quer dizer que toda a cognição passa a ser determinada pela língua e sendo esta influenciada pelas características socioeconômicas e culturais, conclui-se que estes aspectos influenciam no desenvolvimento da cognição. A aquisição de uma língua pelo surdo é indiscutivelmente importante, mas o processo de aquisição pode ser efetuado de diferentes maneiras. Consideraremos no presente trabalho a filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína pelos surdos: o chamado Bilinguismo, o qual tem sido difundido e apreciado, sobretudo, a partir da década de 90.

Goldfeld (2002) pontua que o Bilinguismo apresenta como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, 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. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir e aceitar a sua surdez. De acordo com Silva (1999), o bilinguismo assume que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando supor-

te ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social. Para a autora, a língua de sinais deve ser introduzida e adquirida precocemente, ou o desenvolvimento do surdo pode ser permanentemente retardado e prejudicado. Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível e as crianças surdas precisam ser postas em contato com pessoas fluentes na língua de sinais - sejam seus pais, professores ou outros. A aquisição desta língua de sinais viabilizará livre intercurso de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Dessa forma percebemos que na instauração real do bilinguismo, como bem define Goldfeld (2002), a língua de sinais é importante e imprescindível por possibilitar o domínio linguístico e a capacidade de expressar-se de forma plena e segura; e a língua oral ou escrita em Português possibilitará a comunicação com o meio.

Ainda nos dias atuais, infelizmente encontramos pensamentos distorcidos sobre a libras e as línguas de sinais. Alguns a definem como uma língua "inferior" e muitos outros sequer a conceptualizam como uma língua, daí a origem de muitos preconceitos relacionados à cultura e à comunidade surda. A libras assim como todas as línguas de sinais no mundo possui estrutura gramatical própria, variação linguística e é adquirida naturalmente, da mesma forma que as línguas orais, sendo importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento. Além disto, a língua de sinais propicia não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

A língua de sinais é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. Os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço. Sendo as metáforas baseadas em nossa experiência física e cultural, sabemos que conceitos fundamentais são organizados em termos de uma ou mais metáforas e que a experiência com o mundo físico possibilita a formação de base para várias metáforas. Considerando-se que os surdos experienciam o mundo muito mais "visual-

mente" do que "auditivamente" certamente a conceptualização de metáforas apresenta particularidades em indivíduos surdos. São estas particularidades que buscaremos demonstrar mais adiante.

2.3. Metáfora conceptual e libras

Ainda são raros os estudos envolvendo metáforas conceptuais e línguas de sinais. No entanto, podemos encontrar pesquisas louváveis sobre o assunto, como as de Wilcox e Wilbur – na American Sign Language/ASL e Brennam na British Sign Language/BSL. No Brasil também começam a despontar trabalhos envolvendo o tema, como os de Faria e Frehse, ambos em metáforas e libras.

Wilcox (2000), grande pesquisadora em metáforas e LS, postula que o estudo das metáforas em língua de sinais não pode ser empreendido sem considerar a influência da cultura. E, considerando que as comunidades surdas se caracterizam por uma apreensão de mundo essencialmente visual, certamente o motor cognitivo visual tem uma importância na organização de elementos da cultura e varia de acordo com a organização social.

Como bem lembra a autora, os conceitos da comunidade surda sobre si se substituíram através dos anos, e as metáforas usadas para descrever seu grupo cultural de pessoas têm mudado também. Inicialmente as pessoas surdas descreviam-se através de termos como "silêncio", e correntemente há uma tentativa de excluir o que se tornou um conceito frágil – silêncio – por termos como "vendo", "visão", ou "surdo", como em "Dia da visão" ou "Dia da consciência Surda", esforços que acentuam os aspectos positivos do grupo. Frehse (2007) faz uma importante interpretação sobre a colocação de Wilcox ao ressaltar que a organização conceptual abarca elementos da cultura aliada ao motor cognitivo visual. Em primeiro momento, a ausência de audição era o domínio fonte da metáfora, que vem sendo substituída pela visão, que realmente representa algo da experiência perceptiva destes sujeitos. É a substituição da falta de algo por uma experiência concreta que baliza uma organização cultural específica. A palavra "silêncio" representa uma metáfora "importada" da cultura ouvinte, uma vez que, do ponto de vista dos surdos congênitos, não há como faltar um sentido que nunca foi experimentado. A metafori-

zação da visão representa o que há de mais autêntico em termos da experiência perceptiva dos surdos.

Para Brito (1995) as metáforas orientacionais das línguas orais ocidentais coincidem com as encontradas na libras (para cima é bom como podemos constatar com o sinal de *melhor*, e para baixo é ruim como podemos constatar com o sinal de *pior*; futuro é para frente e passado para trás). Temos ainda sinais organizados por características icônicas, que são realizados em partes do corpo específicas (como o sinal de *pensar* que é realizado na cabeça, e o de *amor* que é sinalizado próximo ao coração), que pertencem muitas vezes a um campo semântico específico.

A mesma relação acontece entre as línguas de sinais orientais e as línguas orais do oriente. Kovecses (2002), ao discorrer sobre a abrangência das metáforas, observa que as metáforas são conceptualizadas de maneira diferente no ocidente e no oriente. A cultura oriental baseia-se em valores como paciência, persistência, equilíbrio e disciplina e é natural que as metáforas conceptuais geradas também espelhem tais características. O autor afirma, por exemplo, que todas as metáforas de "raiva" em inglês também podem ser encontrados em japonês. Porém, um grande número de expressões de raiva ocorre em torno do conceito japonês de hara ("barriga"). Este conceito culturalmente significante é exclusivo da cultura japonesa, portanto a metáfora *raiva no "hara"* limita-se ao Japonês. Wilcox (2000) complementa trazendo a comparação para o campo das línguas de sinais. Enquanto na ASL o sinal de alegria é para cima, com movimentos rápidos (o que reflete a sensação de alegria vivenciada pelos ocidentais), para surdos japoneses a alegria e o prazer geram efeitos calmos no corpo. Logo, na língua de sinais japonesa (JSL) o sinal de *alegria* move a cabeça lentamente para trás e para baixo. Outro exemplo de variação intercultural oriente/ocidente nas metáforas conceptuais em LS citado por Wilcox (2000) diz respeito ao pensamento. No Japão, a área em torno do umbigo é considerada o centro do pensamento, o que justifica o fato de os sinais relacionados a este terem início neste local. Nas línguas ocidentais ,no entanto, o pensamento é sinalizado na cabeça, área relacionada à cognição em tal cultura.

Wilcox (2000 *apud* FARIA, 2003) faz uma interessante constatação sobre as metáforas ontológicas nas LS. Para ela, a informa-

ção neste tipo de metáfora pode ser metaforicamente colocada em um recipiente e manejada por meio de classificadores (CLs) e configurações de mão (CMs), via o conduto metáfora.

Os estudos envolvendo metáfora conceptual e as línguas de sinais estão ainda em estágio embrionário, mas é inquestionável seu papel fundamental na organização das LS e na funcionalidade do processo comunicativo dos surdos tanto com outros surdos como com ouvintes, e de ouvintes com os surdos, seja em âmbito educacional, cultural ou qualquer outro meio de socialização.

3. Metodologia

Como fora citado, o presente artigo constitui-se de um fragmento da pesquisa de mestrado da autora. A parte prática do trabalho foi concebida a partir de experiências desta com surdos (projetos e prática clínica no ano de 2005, 2006 e 2007, prática clínica e pesquisa direcionada no ano de 2010, além de interação informal em diferentes eventos comunicativos). O *corpus* constitui-se de expressões e sinais da língua brasileira de sinais, e fora gerado a partir da prática anteriormente citada e de materiais específicos direcionados à comunidade surda (vídeos educativos, fábulas, peças de teatro, material didático), tendo a pesquisa portanto caráter qualitativo-interpretativista. Tal corpus foi inventariado e minuciosamente analisado, por meio de gravações, fotografias e transcrições; passando-se pelas seguintes etapas: levantamento do corpus, seleção, reflexão sobre este e, por fim, uma análise detalhada.

A análise do trabalho objetiva verificar se as metáforas conceptuais propostas por Lakoff e Johnson podem ser encontradas na libras, buscando a verificação da coerência com o sistema metafórico proposto pelos autores, tendo por finalidade esclarecer que a libras, uma língua rica como todas as outras com estrutura e gramática próprias e naturalmente adquirida, também possui rico arsenal metafórico originado de atos pragmáticos.

4. Corpus gerado

Para o presente trabalho, selecionamos parte do corpus coletado na pesquisa de mestrado. Faremos uma amostra dos sinais isolados que apontam para a proposta de Lakoff e Johnson, considerando-se modelos culturais e a variação intercultural.

4.1. Sinais culturais coletados: variação cultural e libras (Sc)

Sc1 Alegria

Sc2 Pensamento/ Raciocínio

Sc3 Abril

Sc4 Atenção

(*Dicionário da Língua Brasileira de Sinais.* Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br>. Acesso em: 03-04-2010)

5. Análise do corpus

Ao analisar o *corpus* gerado, com base nos pressupostos de Lakoff e Johnson (1980) podemos chegar a algumas reflexões sobre as metáforas conceptuais e a língua brasileira de sinais (libras). No presente recorte (Variação Cultural e Libras), foi realizada uma análise com base em padrões e experiências culturais.

O primeiro sinal "alegria" (Sc1) foi analisado considerando-se a metáfora "bom é para cima". Esta conceptualização emerge de nossa experiência com nosso corpo em termos de orientação espacial (cima-baixo, dentro-fora, frente-atrás, centro-periferia) e é imprescindível para o entendimento conceitos em termos orientacionais. Tal sinalização é realizada de forma positiva e mais "eufórica", com movimentos rápidos e ascendentes e expressão facial mais aberta e

alegre, o que evidencia os processos corporais gerados pela sensação de alegria tanto para ouvintes quanto para surdos membros da cultura ocidental–que conceptualiza a "alegria" desta forma. Em contrapartida, na língua de sinais japonesa (JSL) o sinal para alegre move a cabeça para trás e para baixo, pois, na cultura oriental, alegria e prazer produzem efeitos calmos no corpo.

Sc1

A mesma comparação pode ser feita com os sinais representativos do pensamento, do raciocínio e da inteligência. Em nossa cultura, o centro do pensamento e do conhecimento é o cérebro, portanto os sinais relacionados a tais processos serão realizados na parte frontal da cabeça, como em Sc2 (pensamento). Na cultura oriental (oral e na JSL), a área em volta do umbigo e tórax denominada "hara" é considerada o centro do pensamento. Logo, diferentemente a cultura ocidental, os sinais relacionados ao pensamento se iniciam nesse local.

Sc2

A análise de concepções culturais aparece também se analisarmos alguns sinais da libras que só são compreendidos em termos

de vivências pertencentes à cultura brasileira. O sinal de “Abril” (Sc3), por exemplo, é realizado por um movimento que representa uma forca. Tal sinal é utilizado para representar o mês, pois sabemos (por vivenciar a cultura brasileira) que Tiradentes, mártir da inconfidência mineira, foi condenado à forca e morto em abril, mês em questão. Tal sinal não faria sentido, por exemplo, na American Sign Language (língua de sinais americana – ASL) pelo fato de os americanos não partilharem com os brasileiros tal vivência cultural.

Sc3

Para finalizar a análise cultural, traçaremos um paralelo entre a cultura ouvinte e a cultura surda. Como citado anteriormente, houve uma mudança na conceptualização da cultura surda e uma maior valorização do sentido da visão com relação à audição, o que não é nada absurdo considerando-se que os surdos experienciam o mundo muito mais pelos “olhos” que pelos “ouvidos”. Como defende Wilcox (2000) o traçado metafórico não pode ser entendido sem se buscar o impacto da cultura, e pessoas surdas usam seus olhos para propósitos funcionais além do que os usam os ouvintes, e nesse sentido, a metáfora nas línguas de sinais parecem estar orientadas pela visão, sendo este o sentido primordial no processo de significação e conceptualização de pessoas surdas. Assim, observamos que a sinalização de termos como atenção, interesse, desejo e percepção dentre muitos outros é referenciada no campo visual. Temos então diferentes metáforas geradas que trazem à tona o sentido da visão do surdo como primordial na definição de vários conceitos como em Sc4 (“atenção” sinalizada pelo dedo indicador apontando para o olho, - evidenciando a importância da visão no ato de manter-se atento, concentrado- diferentemente da cultura ouvinte, na qual muitas vezes representamos a atenção na “orelha”, remetendo-a ao ato de ouvir).

Sc4

Dadas todas as considerações anteriores, não restam dúvidas sobre o papel fundamental das metáforas na organização das línguas de sinais, e sua importância no processo de conceptualização dos indivíduos surdos, falantes de tais línguas.

6. Considerações finais

Os resultados aqui encontrados são condizentes com os estudos de Wilcox para a língua de sinais americana (ASL) e Brito (1995) para a Língua Brasileira de Sinais. Do ponto de vista da semântica cognitiva, a presente pesquisa sustenta a hipótese de que a libras, assim como todas as línguas -sejam elas orais ou não- são riquíssimas em processos metafóricos.

Vimos que as experiências corporais, as vivências culturais e a interação comunicativa -ou seja, os diferentes processos cognitivos experiencialmente orientados- são responsáveis pela geração de estruturas conceituais de vários tipos.

O foco do presente estudo, não foi a procura por metáforas específicas do sistema metafórico da língua brasileira de sinais -o que requer pesquisas mais complexas e enorme aprofundamento e vivência com a comunidade surda- mas verificar a adequação do sistema proposto por Lakoff à libras, o que se efetiva.

Confirma-se, então, a evidência de que as experiências que os indivíduos vivenciam, a visão pragmática que estes têm do mundo e a forma como o experienciam é constituída por concepções socioculturais e cognitivas que são diferentes para os falantes de diferentes

línguas, independentemente de partilharem o mesmo espaço físico (como surdos e ouvintes).

Acredita-se ter lançado hipóteses e deixado pistas que podem ser utilizadas em outras análises envolvendo a metáfora conceptual e as línguas de sinais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, L. F. *Por uma gramática da língua de sinais.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FARIA, S. P. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos.* Dissertação de mestrado em Letras. Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

FAUCONNIER, G. *Mappings in language and thought.* Cambridge: Cambridge University, 1997.

FREHSE, P. *Psicanálise e surdez: metáforas conceituais da subjetividade em libras***.** Dissertação de mestrado em Letras. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista***.** São Paulo: Plexus, 2002.

KOVECSES, Z. *Metaphor: A Practical Introduction.* Oxford: Oxford University Press, 2002.

LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things***.** Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G & JOHNSON, M. *Mettaphors we live* **by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

SILVA, A. S. *Linguagem e cognição: a perspectiva da linguística cognitiva.* Braga: Associação Portuguesa de Linguística e Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Filosofia de Braga). 2001

SILVA, M. P. *A construção dos sentidos na escrita do sujeito surdo.* 1999. Dissertação de mestrado em Educação. UNICAMP, Campinas, 1999.

WILCOX, P. *Metaphor in American Sign Language.* Washington: Gallaudet University Press, 2000.

MÍDIA E MANIPULAÇÃO: REVISITANDO EFEITOS IDEOLÓGICOS E MARCAS HEGEMÔNICAS DO DISCURSO PUBLICITÁRIO

João Batista da Costa Júnior (UERN e UFRN)
jbjuniorassu@hotmail.com
Cleide Emília Faye Pedrosa (UFRN)
eliaspedrosa@uol.com.br

1. Considerações iniciais

Na sociedade contemporânea, o poder da mídia legitima a produção, distribuição e consumo de discurso respaldado na dimensão da linguagem enquanto prática social. Inserido nas práticas discursivas midiáticas, o discurso publicitário constitui efeitos ideológicos e marcas hegemônicas que produzem e agenciam valores ao mesmo tempo em que tornam naturalizadas as aspirações consumistas, as quais são convertidas em necessidades básicas.

Neste sentido, ancorado no aporte teórico da análise crítica do discurso (ACD), este artigo tem como objetivo analisar os aspectos semióticos e as escolhas lexicais que materializam efeitos ideológicos e marcas hegemônicas do discurso publicitário. Para tanto, analisaremos 02 exemplares de anúncios publicitários que circulam (ram) na cidade de Açu/RN.

Sendo o anúncio publicitário um gênero multimodal e com forte linguagem persuasiva, ao produzi-lo os sujeitos buscam operacionalizar seus propósitos comunicativos por meio de aspectos semióticos e/ou escolhas lexicais que insinuam e provocam uma conquista nos seus receptores/consumidores, uma vez que, impõe nas linhas e entrelinhas valores, mitos e ideais, atribuindo ao discurso publicitário o poder de atuar sobre os indivíduos de forma a influenciar na mudança de seu comportamento.

Neste trabalho, nossas reflexões foram organizadas em 03 seções. Na primeira, sob a ótica da análise crítica do discurso, centralizamos nossas discussões nas bases epistemológicas que fundamentam o nosso estudo, a saber, posições teóricas da ACD, conceito de

ideologia, hegemonia e poder na visão da ACD, e as tendências contemporâneas que afetam o discurso e a mudança social.

Na segunda seção, dedicamo-nos a refletir sobre o poder midiático do discurso publicitário, mostrando que esse poder aciona estratégias discursivas para agenciar efeitos e marcas ideológicas, provando mudanças nas práticas discursivas e sociais que afetam a ordem societária contemporânea.

A terceira seção aborda uma análise preliminar concernente a alguns anúncios selecionados para compor uma pequena amostra de nossa investigação.

No geral, nosso trabalho chega ao seu final apontando algumas (in)conclusões sobre os aspectos semióticos e as escolhas lexicais que agenciam efeitos ideológicos e marcas hegemônicas do discurso publicitário.

2. Bases epistemológicas da análise crítica do discurso

2.1. Posições teóricas da análise crítica do discurso

Inscrita no aporte teórico que concebe a linguagem como prática social e que procura compreender os contextos sociais do uso linguístico, investigando o uso da linguagem no bojo das estruturas sociais e ideológicas, a ACD

> opera, necessariamente, com uma abordagem de discurso em que contexto é uma dimensão fundamental. Mas, ao contrário de outras abordagens, conceptualiza o sujeito não como um agente processual com graus relativos de autonomia, mas como sujeito construído por e construindo os processos discursivos a partir da sua natureza de actor ideológico. (PEDRO, 1998, p. 20)

Nesta perspectiva, a ACD é uma disciplina que se ocupa fundamentalmente de analisar as relações de dominação, discriminação, poder e controle que se manifestam através da linguagem (WODAK, 2003).

Nesta mesma linha de pensamento, Pedrosa (2008) salienta que a ACD objetiva desmascarar relação de poder que se cristaliza na sociedade em termos de convenções sociais, ou seja, na forma

como essas convenções adquirem formas estáveis, dadas e, principalmente, naturais e, por isso, seu sentido fica opaco e, consequentemente, dificultando sua resistência.

Diante destas considerações, entende-se que a ACD procura investigar as implicações do discurso no que corresponde á produção, confirmação, legitimação, reprodução ou desafio das relações de poder e dominação na sociedade.

2.2. Revisitando alguns conceitos em análise crítica do discurso

2.2.1. Ideologia

Ideologia refere-se ao estabelecimento e conservação de relações desiguais de poder (PEDROSA, 2008). Sobre o termo ideologia, Fairclough aponta que

> As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2008, p. 117)

Portanto, o discurso como prática social estar revestido de marcas ideológicas e relações de poder decorrentes da sustentação ou transformação de relações de dominação, as quais servem para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes.

2.2.2. Hegemonia

O conceito de hegemonia vem de Gramsci: a hegemonia, conforme entendida pela teoria da ACD, constitui um foco de luta sobre pontos de instabilidade entre as classes e os blocos dominantes, com o objetivo de construir, sustentar ou, ainda, quebrar alianças e relações de dominação e subordinação, tomando formas econômicas, políticas e ideológicas (MAGALHÃES, 2001, p. 17, 18).

Fairclough destaca que “hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 122)

2.2.3. Poder

Van Dijk (2008) salienta que uma noção central na maioria dos trabalhos críticos sobre discurso é a abuso do poder e, mais especificamente, de poder social de grupos ou instituições. Poder para o autor refere-se a controle, ou seja, grupos possuem (maior ou menor) poder se conseguirem exercer (maior ou menor) controle sobre os atos e as mentes dos (membros) outros grupos. O poder não somente se efetiva no interior do texto, através das formas gramaticais, mas também, no controle que uma pessoa é capaz de exercer sobre uma situação social, através do texto (PEDROSA, 2008).

Em se tratando de poder nas práticas discursivas, “as estruturas são reproduzidas ou transformadas, dependendo do estado das relações, do equilíbrio de poder, entre os que estão em luta num domínio sustentado particular de prática” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 84-85)

2.3. Discurso e mudança social: tendências que afetam a ordem societária contemporânea

Magalhães (2001) evidencia que, por meio do quadro teórico/ metodológico tridimensional na análise de textos de sua cultura, Fairclough propõe três abordagens concernentes a mudança discursiva, as quais têm afetado a ordem do discurso societária, especificamente a mudança social e cultural: a democratização, a comodificação e a tecnologização do discurso.

2.3.1. Democratização

O termo democratização na ACD corresponde ao apagamento das desigualdades e assimetrias relacionadas a direitos, obrigações e prestígios discursivos e linguísticos de grupos de pessoas. As principais áreas de democratização discursiva são: relações entre línguas e

dialetos sociais, acesso a tipos de discurso de prestígio, eliminação de marcadores explícitos de poder em tipos de discurso institucionais com relações desiguais de poder, uma tendência à informatividade das línguas, e mudanças nas práticas referentes ao gênero na linguagem.

2.3.2. Comodificação

Por comodificação devemos entender o processo pelo qual os domínios e instituições sociais, cujo objetivo não seja a produção de bens de consumo, no sentido econômico restrito de produtos para venda, passam a ser organizados e conceituados em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. Fairclough (2008) salienta que em termos de ordens do discurso, a comodificação é entendida como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente societal por tipos discursivos associados com a produção de bens de consumo.

2.3.3. Tecnologização

Denomina-se por tecnologização do discurso as dimensões das tecnologias ou técnicas discursivas das ordens de discurso moderna que têm caráter transcontextuais e que são adotadas em locais institucionais a serviço do poder. “Elas promovem a mudança discursiva através da construção consciente, da simulação em função de propósitos estratégicos e instrumentais de significados interpessoais e práticas discursivas” (MAGALHÃES, 2001, p. 26). Segundo Fairclough (2008), exemplos de tecnologias de discurso são entrevista, ensino, aconselhamento e publicidade.

3. Mídia e manipulação: uma visão crítica do discurso publicitário

As mídias estão cada vez mais presentes na ordem do discurso da modernidade, discurso político, religioso, educacional, publicitário etc. Integrando informação e comunicação, utilizam formas comunicativas e simbólicas para manipular e exercer controle sobre

as pessoas, provocando mudança social e agenciando práticas discursivas por meio de relações de poder.

Em se tratando da mídia na ordem do discurso publicitário, percebe-se que este exerce forte influência midiática na cultura contemporânea. A todo instante os seres humanos têm sido convidados a participar de um jogo de ideias disseminado pelo impacto midiático e manipulativo da linguagem publicitária, pois como produção midiática, a publicidade funciona como uma espécie de ritual: trata-se de dar a conhecer, a um público determinado, aspectos positivos e/ou vantagens de produto(s), marca(s) ou serviço(s), com vistas a obter a aceitação desse público e a consequente aquisição do que lhe foi mostrado (GOMES & CASTRO, 2007).

O poder da mídia no discurso publicitário processa-se por três dimensões: cognitiva, interativa e passional. A dimensão cognitiva representa a construção de sentido. A dimensão interativa concebe a publicidade como instância de interação entre sujeitos socialmente organizados na qual se estabelece negociações, relacionamento de troca.

Gomes e Castro (2007) ressaltam que o caráter interacional do discurso publicitário se dá de modo assimétrico e não presencial: uma voz ecoa da mídia publicitária e direciona-se a um público heterogêneo e, embora representativo de seu todo, é particularmente desconhecido.

A dimensão emocional diz respeito a sensibilização, ao preenchimento de vazios, de jogo entre objetividade e subjetividade, para provocar no outro o desejo, a vontade de adesão. A publicidade explora recursos de toda ordem para sensibilizar, emocionar, chocar, comover, divertir o consumidor e, com isso, conseguir sua adesão ao que lhe for adequado (GOMES & CASTRO, 2007).

As dimensões midiáticas da publicidade mencionadas acima pressupõem que o discurso publicitário mobiliza a cognição para fazer o outro saber; a interação para fazer o outro fazer; e a emoção para fazer o outro querer/dever. Neste sentido, a publicidade instaura um jogo de vozes que ecoam e sobrepõem em um contínuo movimento de credibilidade, aceitação, de adesão, produzindo sentido que

gera conhecimento e que atua na mudança social do comportamento dos consumidores. Portanto, a mídia da publicidade é responsável pela construção, circulação e reconhecimento dos sentidos/significados subjacentes à prática textual, discursiva e social materializadas no discurso publicitário.

4. Desenvolvendo uma análise

Exemplar 01

Neste texto chama a atenção o slogan: “São João em Assú uma festa de fé” e “Venha viver o São João mais antigo do Mundo”, pois as escolhas lexicais do substantivo *fé* e do verbo *Venha* pressupõem a produção, distribuição e consumo de informação por meio da comodificação discursiva, ou seja, as instituições promotoras da festa de São João utilizam-se da colonização do discurso publicitário para comodificar o discurso religioso.

Fé, um termo específico do discurso religioso, acompanhado da forma imperativa verbal, muito utilizada pela mídia publicitária, passa a ser simbolicamente metaforizada como mercadoria, não no sentido econômico restrito para venda, mas no sentido de estar sendo publicizada em termos de produção, distribuição e consumo de mercadoria, comodificando a festa como um evento que se define em termos de relação mercantil.

Outra escolha lexical que nos chama a atenção é o adjetivo *antigo*, o qual enaltece e caracteriza o São João em Assu como sendo aquele que se destaca dentre muitos no mundo, agenciando práticas discursivas que constituem relações de poder e hegemonia, quer dizer, o poder midiático do anúncio conduz as pessoas à informação de que, sendo o mais antigo, o São João de Assu é o melhor, é o legítimo e por isso elas não podem deixar de participar da festa. Desta forma, utilizando-se desse adjetivo, o texto “O São mais antigo do mundo” deslegitima a qualidade, o potencial, o caráter tradicional de outras festas de São Batista comemoradas em outros contextos geográficos, pois é no São João de Assu que estão as raízes da emancipação da festa de São João Batista, ou seja, não precisa sair de Assu, pois é uma cidade que se mantém como um universo privilegiado das raízes das festas juninas.

Desta forma, as escolhas lexicais agenciam a ideologia de que o São João em Assu se mantém como autêntico, o melhor, é uma festa de tradição. Essas mesmas escolhas atribuem a hegemonia de que Assu é a cidade que se “destaca” no mundo em relação às festas de São João Batista.

Exemplar 02

O anúncio da L'acqua di Fiori se apropria de uma cena enunciativa alusiva ao Natal. Neste exemplar, o discurso publicitário está fortemente se utilizando de aspectos semióticos (imagem e escrita) com forte poder persuasivo.

O slogan "Desperte o Natal em você" nos chama a atenção, uma vez que a escolha lexical *desperte* revela uma ação de seu produtor destinada a uma atitude persuasiva e impositiva, manifestada pela forma de convencimento da ordem e da sedução.

Aqui, podemos retomar nossa discussão anteriormente a respeito do exemplar 01, uma vez que também ocorre no exemplar 02 a comodificação discursiva. O termo *desperte*, próprio do discurso publicitário, coloniza a escolha lexical ***Natal,*** isto é, Natal neste anúncio se define em termo de mercadoria.

Ao utilizar o verbo no imperativo, o produtor deste anúncio convida o receptor/consumidor para uma ação de compra como re-

quisito a despertar o espírito natalino. Dito de outro modo, não há como despertar o Natal nas pessoas se elas não se dispuserem a comprar os produtos da L'acqua di Fiori.

Percebe-se que ocorre no exemplar 02 a comodificação discursiva do termo natal. O produtor do anúncio se utiliza dessa estratégia discursiva para conquistar clientes, uma vez que quem não quer vivenciar o espírito natalino dentro de si. E a forma de conquistar isso, para o produtor desse anúncio, é comprar produtos L'acqua di Fiori.

Quanto à imagem do anúncio, é possível a ilusão de que a exploração da imagem da mulher nos sugere, em um primeiro momento, uma leitura que antecede a da frase convidativa do enunciado: *Desperte o Natal em você.* Neste sentido, esta frase, embora também imperativa, parece ter a função de "atenuar" uma possível frase que no silêncio discursivo da publicidade em foco, poderia ser algo como: "Compre produtos L'acqua di Fiori".

O ato de estar se perfumando como expressa a imagem feminina simboliza o aroma do perfume como efeito provocador do despertar do Natal na vida das pessoas. Parece que a voz da mulher ecoa do anúncio e diz para as pessoas agirem como ela, consumam os produtos L'acqua e despertem o Natal. As estrelas que estão saindo do frasco lembram os tradicionais ornamentos natalinos e as luzes que marcam esse período do ano, além de transferirem à personalidade da mulher um ar "natural" de felicidade, tranquilidade, serenidade, humildade, simpatia e sensibilidade.

O exemplar 02, por meio do discurso publicitário, comodifica o termo natal, agenciando marcas ideológicas que projetam a sensação nos consumidores de que consumindo os produtos da loja os clientes despertarão o natal dentro e ficarão sensuais, elegantes como a modelo pressupõe.

Portanto, percebe-se que o exemplar 02 se utiliza de escolhas lexicais e aspectos semióticos para agenciar a hegemonia da L'acqua em relação às outras perfumarias, pois é a L'acqua que desperta o natal nos seus clientes. A comodificação do termo Natal na ordem do

discurso publicitário tornam as pessoas vítimas do poder midiático do anúncio.

5. Considerações finais

À luz da análise, podemos concluir que o discurso publicitário se constitui por meio de escolhas lexicais orientadas por marcas ideológicas, bem como através de uma multiplicidade de fatores semióticos, portadores de desejos e aspirações, conforme nos mostraram os exemplares de anúncios analisados.

O nosso estudo corrobora com algumas posições teóricas apontadas por estudiosos da ACD, dentre as quais, destacamos:

> - a publicidade contemporânea de mercadoria consiste tipicamente de um misto de linguagem e imagens visuais, e a tendência em voga é que as imagens se tornem mais evidentes (FAIRCLOUGH, 2008)
>
> - a linguagem é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente (PEDROSA 2008);
>
> - o estudo de questões linguístico-discursivas com base na ACD pode revelar aspectos importantes da vida social, pois ao analisar textos criticamente não estão interessados apenas nos textos em si, mas em questões sociais que incluem maneiras de representar a realidade, manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo" (MEURER, 2005).

O estudo também permite inferir que a linguagem publicitária é um dos instrumentos de controle social e para bem realizar essa função, simula igualitarismo, remove da estrutura de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-o pela linguagem da sedução (CARVALHO, 2002).

Portanto, os dados evidenciam que as escolhas lexicais e os aspectos semióticos presentes nos anúncios analisados assentam-se em três dimensões do discurso da publicidade: a dimensão cognitiva: o fazer (o outro) saber; a dimensão interativa: o fazer (o outro) fazer; e a dimensão emotiva: o fazer (o outro) querer/dever. A pesquisa autoriza-nos a inferir que as implicações ideológicas e a hegemonia subjacentes ao discurso publicitário caracterizam-se como atividades

de linguagem imbuídas de um caráter midiático e manipulativo respaldado na dimensão da linguagem como prática social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, N. *Publicidade*: a linguagem da sedução. São Paulo: África, 1996.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social.* Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

GOMES, N. D. & CASTRO, M. L. D. Publicidade: um olhar metodológico. In: PEREZ, C. & BARBOSA, I. S. (Orgs.). *Hiperpublicidade*: fundamentos e interfaces. São Paulo: Thomson Learning, 2007, p. 03-13.

MAGALHÃES, C. M. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. In: ___. (Org.). *Reflexões sobre análise crítica do discurso.* Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 15-30.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, A; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 81-106.

PEDRO, E. R. *Análise crítica do discurso*: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1998.

PEDROSA, C. E. F. *Análise crítica do discurso*: do linguístico ao social no gênero midiático. São Cristóvão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su história, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R. & MEYER, M. (Orgs.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.

MORFOSSINTAXE:
ENSINO A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS

Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES)
lhpr@terra.com.br
Aline Moraes Oliveira (UFES e Faculdade Saberes)
alinekinha@ig.com.br

Muitos estudiosos de todo o país vêm desenvolvendo diferentes abordagens ao se trabalhar a morfossintaxe – ora percebemos uma abordagem de cunho mais tradicional, ora percebemos um enfoque mais funcional. Diversas publicações e a experiência com o lecionar apontam para o fato de que o estudo/ensino relacionado à gramática tem causado muita angústia em professores dos ensinos fundamental, médio e superior. Parece sempre haver uma dúvida que gira em torno do ensinar ou não gramática; do como ensinar; do porque ensinar.

Entendemos que estudar/ensinar gramática é sim uma tarefa árdua, mas que deve ser executada, em sua plenitude, na escola – com o objetivo de fazer o aluno compreender o efetivo funcionamento da língua, em situações reais de comunicação. Para nós, a nomenclatura não deve ser extinta, pois precisamos ter uma fala comum, mas deve ser ministrada, sobretudo, em turmas de ensino fundamental e médio com certa cautela. Visando a esse equilíbrio, propusemos, em nossas aulas, discussões com alunos do curso de Letras de duas instituições.

A proposta de estudar morfossintaxe a partir de gêneros textuais surgiu há alguns anos em turmas de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, com a Professora Lúcia Helena Peyroton da Rocha (autora deste artigo). O objetivo era levar para a sala de aula textos que circulam na Grande Vitória, para discutir, analisar, classificar os elementos ali presentes, tanto os verbais como os não verbais; enfim, o grande propósito dessas aulas era discutir gramática em textos reais, desenvolvendo, dessa maneira, uma maior capacidade crítica na visão dos alunos.

Com o passar dos anos, essa proposta foi mostrando resultados significativos, por exemplo, alunos que antes tinham verdadeira

aversão à gramática, passaram a demonstrar interesse e envolvimento nas atividades. Propusemos, então, desenvolver esse estudo em caráter de pesquisa e de iniciação científica. Alunos de graduação em Letras de duas instituições de ensino superior, uma pública – a Universidade Federal do Espírito Santo, outra privada, a Faculdade Saberes, participam desse projeto.

O projeto encontra-se em fase de andamento, mas pretendemos compartilhar, por considerarmos válidas, através deste artigo, mesmo que modo ainda parcial, nossas experiências.

1. Ponto de partida

Lançamo-nos o desafio de viabilizar o estudo/ensino da morfossintaxe a partir de gêneros textuais, com abordagens de gramáticos e de linguistas. Propusemo-nos a delimitar o *corpus* da pesquisa que foi e ainda está sendo extraído de gêneros textuais que circulam na Grande Vitória. A escolha desse material justifica-se pela presença de diferentes gêneros textuais presentes em jornais, rádios, propagandas. Para uma primeira etapa de pesquisa, voltamos nossas atenções ao estudo ao adjunto adnominal, do complemento nominal e do sujeito[1]. Pretendemos continuar aplicando essa proposta a outros elementos morfossintáticos.

Entendemos que a morfossintaxe deve ser tratada observando a variação que existe no funcionamento discursivo dos elementos analisados, partindo do inter-relacionamento que há entre os componentes sintático, semântico e pragmático. Ideia essa que ratifica ainda mais a nossa visão acerca do fenômeno de estudo de língua a partir de gêneros textuais, em que não se deve considerar um aspecto isoladamente, e sim todo o contexto, de modo que haja uma articulação sintático-semântico-pragmática.

Lançamos mão do pensamento proposto pela linha funcionalista ao conceber a língua como um instrumento de comunicação, e postular que esta não pode ser considerada como um objeto autônomo, mas uma estrutura submetida às pressões provenientes das situa-

[1] Participam diretamente do desenvolvimento desses estudos as alunas Mônica Rocha Freire de Souza e Samira Farage Davi – alunas da Faculdade Saberes – Vitória – ES.

ções comunicativas, que exercem grande influência sobre sua estrutura linguística. Assim, o funcionalismo analisa a estrutura gramatical tendo como referência a situação comunicativa inteira: o propósito do ato de fala, seus participantes e seu contexto discursivo.

A pesquisa se justifica na medida em que somente através do exame de dados de textos reais é possível determinar como os elementos de construção do discurso são usados por falantes/emissores reais, engajados em interações comunicativas. A análise desses dados pode fornecer material relevante para a compreensão de como os humanos produzem e processam a linguagem. Além disso, poder-se-á observar os planos discursivos, a relevância discursiva e a linearidade em textos escritos e orais para que assim contribuirmos para os estudos linguísticos.

Além disso, buscamos e continuaremos buscando criar formas de intervenção no ensino básico de Língua Portuguesa, seja através de divulgação da pesquisa em congressos, seja através de elaboração e implementação de material didático, seja através de formas outras possíveis.

2. Longa caminhada

Seguindo o raciocínio do primeiro subtítulo, nomeamos "Longa caminhada" este bloco do artigo na tentativa de ilustrarmos o nosso olhar sobre este trabalho. Para nós, ele representa uma longa caminhada de investigações, de acertos, de erros, de discussões.

Consideramos, neste trabalho, morfossintaxe como o estudo simultâneo da sintaxe e da morfologia, ou seja, o estudo em que, ao se analisarem frases - sempre sem perder de vista seu contexto, a situação de texto em que se encontram; considerando-se, portanto, também aspectos semânticos e pragmáticos –, serão levadas em conta não só as funções sintáticas exercidas por expressões nessas frases, mas também as classes gramaticais e as orações que exercem essas funções; além de considerarmos também a leitura discursivo-pragmática do gênero em questão.

Partimos da ideia de que a língua é uma forma de ação social e histórica, logo consideramos que os gêneros textuais se constituem

como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. Vejamos, a seguir, citando Marchuschi (2002, p. 22-23), uma breve definição de gêneros textuais:

> (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Concordamos com Marchuschi ao dizer que trabalhar com gêneros textuais é uma oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no cotidiano, podemos observar tanto a modalidade oral como a modalidade escrita da língua.

Na tentativa de ilustrarmos um pouco do nosso objetivo central - viabilizar o estudo/ensino da morfossintaxe a partir de gêneros textuais, com abordagens de gramáticos e de linguistas – apresentaremos aqui um gênero textual e algumas possibilidades de análises/trabalhos a serem desenvolvidos. Utilizamo-nos aqui de um *outdoor* da Hortifurti (créditos à MP Publicidade[2]). Discutiremos alguns tópicos que consideramos pertinentes para a abordagem em sala de aula e elencaremos alguns pontos que vislumbramos a possibilidade do trabalho com a morfossintaxe.

[2] http://www.mppublicidade.com.br

A propaganda é uma tática mercadológica, um instrumento de vendas. Ela trabalha com arte, criatividade, raciocínio, moda, cultura, psicologia, tecnologia, enfim, com um complicado composto de valores e manifestações de capacidade humana. A propaganda tem uma importante função específica: a persuasão do consumidor. Motivos esses que respaldam o uso de propagandas em salas de aula.

As estratégias de comunicação para obterem sucesso na criação publicitária não partem somente da persuasão, partem também de vários norteadores, como pesquisas de posicionamento de marcas; de segmentação psicográfica; estudo de conceitos. Isso se emprega em criação de textos para todos os tipos de veículos, sejam as revistas, os jornais, os *outdoors* (cartazes, painéis), rádio, televisão, publicidade direta, seja a mídia suplementar.

Outdoor é considerado

> Designação genérica da propaganda feita ao ar livre. Literalmente (do ingl. o*utdoor advertising*), designa qualquer propaganda feita fora, exposta em via pública. Podemos distinguir vários tipos de *outdoor* (v. *painel, cartaz, letreiro, luminoso, tabuleta, parede pintada, transporte, anúncio-sanduíche, overkay, blacklight),* que apresentam, contudo, características constantes, grande poder de comunicação, apelo visual e leitura instantânea, grandes dimensões, colocação em locais de boa visibilidade e onde transita intenso fluxo de pessoas. (RABAÇA; BARBOSA, 1995, p. 431)

O grande diferencial nesse tipo de veículo é que ele é percebido de passagem, nas vias públicas, diferentemente do folheto, do rádio, do jornal, da revista, que dependem de uma manifestação voluntária do consumidor. Outro ponto que merece destaque é a forma como ele é construído, ou seja, seu tamanho e cores causam impacto sobre o público, e ainda, pela repetida exibição conseguem, de acordo com Sant'Anna (1998), influir, fixar uma mensagem breve e veicular uma impressão. Isso porque o *outdoor* utiliza mensagens curtas e diretas associadas a imagens igualmente simples e fortes.

Carvalho (2000) aponta que o *outdoor* possui uma forma típica e ancorada em Lagneau (1974, p. 119) segue a disposição "à americana", ou seja, a leitura desse tipo de publicidade tende a ser feita num movimento de "Z", o olho percorre inicialmente a foto, decifra a argumentação e conclui com o símbolo da marca.

Para efetuarmos a análise de uma imagem, é de funtamental importância identificarmos os principais elementos da composição. Um segundo passo seria estabelecer uma decomposição e, imediata recomposição das partes em relação ao todo, não nos distanciando da perspectiva de que tudo depende da ordem e da intensidade em que são organizados, ou seja, depende da configuração, da percepção. Esse princípio é válido tanto para texto quanto para imagem, daí devemos buscar sempre os elementos fundamentais desses objetos de análise, visto que ele se emprega aos discursos da propaganda.

A campanha "Ritmos" entrou em cartaz em novembro de 2009 substituindo a premiada campanha "Hollywood", que durante dois anos invadiu a cidade com uma série de *outdoors* temáticos com paródias divertidas de títulos de filmes famosos. Criada pela agência capixaba MP Publicidade, a campanha tem a música como inspiração e passa a fazer paródias de frases famosas de sucessos nacionais e internacionais.

Nas peças da campanha "Ritmos", vimos a possibilidade de estabelecermos um diálogo entre a música e a sociedade, uma vez que essa esteve sempre presente ao longo da história da humanidade e relaciona-se com a religião, com a cultura, com o trabalho, com a vida – de modo geral.

Discutir aspectos sociais, apresentar o artista responsável pela canção, refletir sobre paródia são ações simples que podem ser desempenhadas a partir do *outdoor* em destaque.

Além disso, sugerir à turma uma leitura morfossintático-semântico-discursivo-pragmática do gênero a fim de desenvolver um maior nível de criticidade e de estabelecer relação entre o que é verbal (ou não verbal) e a mensagem transmitida. Ou seja, estabelecer relação entre as estruturas morfossintáticas e seus valores semântico-discursivo-pragmáticos.

Conceituar e discutir transitividade verbal, tipos de sujeito (incluindo oração sem sujeito[3]), complementação verbal, marcação do futuro com verbo auxiliar (como em "fui viajar"). Nossa intenção é de apenas citar alguns dos nossos olhares sobre o *outdoor* da Horti-

[3] Dependendo do nível da turma discutir a questão: sujeito como termo essencial e a existência da oração sem sujeito.

fruti (amanheceu/peguei...). Temos ciência de que não exaurimos nossas possibilidades aqui.

3. Ponto de chegada

Trabalhamos e continuaremos a trabalhar numa perspectiva interacional, propondo leituras que contemplem a dimensão ideológica, a discursiva e a social.

Percebemos que a construção do discurso publicitário passa por uma série de etapas, como a da pesquisa de campo, a da criação, a dos testes, a da circulação, dentre outras, que gira em torno do objetivo maior que é persuasão, que para alcançar êxito depende de diversos fatores como o contexto de produção e de recepção.

Podemos dizer que o suporte interfere na produção de sentido, pois ele regula a quantidade de dados que pode ser exposto, assim no *outdoor* as informações tendem a aparecer de forma condensada. É recorrente, também, no *outdoor*, a presença de elementos imagéticos. Para que as informações sejam breves e completas, entram em cena a referenciação e a implicatura, além dos elementos do Princípio da Cooperação e das estratégias de proteção e/ou exposição de face, seja negativa ou positiva.

Refletir sobre a propaganda como um todo mostrou-nos que ela tem suas particularidades no que diz respeito a cada veículo. E que o veículo e o texto são escolhidos de acordo com o objetivo que se busca alcançar. Merece destaque ainda o estudo minucioso que fizemos e ainda estamos trilhando sobre o suporte *outdoor* e sobre o tipo de texto que nele aparece. Percebemos que os textos eram bem curtos e objetivos, atualmente os *outdoors* expõem textos extensos e complexos, que têm um número exagerado de informações. Um exemplo disso são os *outdoors* que divulgam operadoras de telefones móveis.

Evidencia-se que a escolha dos espaços onde apareceram e aparecem os *outdoors* não foi aleatória, visto que suas peças, na Grande Vitória, estão situadas, em sua maioria, próximas às lojas da Hortifruti.

Trabalhar com gêneros textuais em salas de aulas é uma tarefa densa e ao mesmo tempo ímpar. Percebemos alguma resistência, da parte dos alunos, em relação ao trabalho com gêneros; enfatizamos que a maior dificuldade é fazer esse tipo de abordagem chegar à escola, porque há muitos professores pouco atualizados, que preferem seguir roteiros de livros didáticos. Almejamos minimizar o peso das aulas de línguas (sobretudo, de língua portuguesa) ao inserir essa proposta nas escolas. Queremos que nosso alunado tenha uma visão mais aguçada da língua – uma visão que tenha real serventia na vida cotidiana.

Para as próximas fases da pesquisa, buscaremos parcerias com os governos municipais e estaduais do Espírito Santo a fim de implementar um pouco do que vem sendo feito no mundo acadêmico. Objetivamos fazer *o saber* circular, pois trabalhar os gêneros textuais em sala de aula é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDINI, L. *A nomenclatura gramatical brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada*. Dissertação de mestrado em Letras. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BARBOSA, J. S. *Grammatica philosophica da lingua portugueza*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1861.

BECHARA, E. Gramática funcional: natureza, funções e tarefas. In: NEVES, M. H. M. (org.). *Descrição do português II.* Publicação do Curso de Pós-Graduação e Língua Portuguesa, Ano V, n. 1, UNESP – Campus de Araraquara, 1991.

_____. *Moderna gramática portuguesa: cursos de 1º e 2º graus.* 19. ed. rev. São Paulo: Nacional, 1975.

_____. *Moderna gramática portuguesa.* 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa – 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa – 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais* – língua portuguesa. Rio de Janeiro: MEC/DP&A, 2000.

CARVALHO, N. *Publicidade*: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 2000.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Nacional, 1989.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; MARTELOTA, M. E.; OLIVEIRA, M. R. de. *Linguística funcional*: teoria e prática. Rio de Janeiro: FAPERJ/DP&A, 2003.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. CD-ROM.

IGNÁCIO, S. E. *Para uma tipologia dos complementos verbais do português contemporâneo do Brasil*. Tese de livre docência em Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1994.

_____. *Análise sintática em três dimensões*: uma proposta pedagógica. Franca: Ribeirão, 2002.

LAGNEAU, G. Prolegômenos de uma análise publicitária. In: ___. *Os mitos da publicidade.* Petrópolis: Vozes, 1974.

MACAMBIRA, J. R. *A estrutura morfossintática do português.* São Paulo: Pioneira, 1974.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido,* 1998. (mimeo.).

_____. *Manual de linguística.* São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, M. H. de M. Estudos das construções com verbo-suporte em português. In: KOCH, Ingedore G. V. *Gramática do português falado:* desenvolvimentos. 2. ed. Vol. 6. Campinas: Unicamp; São Paulo: FAPESP, 1996, p. 209-238.

_____. *A gramática funcional.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Gramática de usos do português.* 4. ed. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). *Língua portuguesa em debate*: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 52-73.

_____. *Gramática na Escola.* São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *A gramática: história, teoria, e análise, ensino.* São Paulo: UNESP, 2002.

_____. A gramática escolar no contexto do uso linguístico. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 233-253, jul./dez. 2002.

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa.* São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, M. R. de; CEZARIO, M. M. PCN à luz do funcionalismo linguístico. *Linguagem & Ensino,* Pelotas, v. 10, n. 1, p. 87-108, jan.-jun. 2007.

RABAÇA, C. A. e BARBOSA, G. G. *Dicionário de comunicação.* 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa.* 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

———. *Gramática normativa da língua portuguesa.* 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

SANT'ANNA, *A. Propaganda* – teoria-técnica-prática. 7. ed. São Paulo: Thomsom Pioneira, 1998.

NAZIAZENO BARBOSA, UM HOMEM PROFUNDAMENTE CORDIAL NA OBRA DE DYONÉLIO MACHADO

Aline Pereira Gonçalves (UERJ)
aline.uerj@ymail.com

Ao observarmos Naziazeno Barbosa, protagonista de *Os ratos*, e o modo como ele lida com as pessoas e com seus próprios problemas, estamos diante de um paradoxo existente na sociedade brasileira, que, conforme nos dizem Mauro Gaglietti e Márcia Helena Barbosa: "está relacionado ao fato de que esse sistema social apresenta valores modernos sem, no entanto, abandonar um conjunto de práticas (e ideologias) tradicionais, que continuam se reproduzindo e governando *relacional* e *hierarquicamente* o cotidiano" (GAGLIETTI; BARBOSA, 2006, p. 29-30). Em outras palavras, seria aquilo a que Roberto DaMatta, em *Carnavais malandros e heróis* (1979), chama de "dilema brasileiro": "como se o universalismo moderno fosse demandado em público, enquanto o particularismo continuava a funcionar nos planos pessoal e privado" (*Ibidem*).

Desse modo, as relações sociais na esfera pública – nas ruas, no trabalho, nos bondes, nos Cafés etc. – demandariam, na cidade grande, um comportamento de acordo com as noções burguesas objetivas de universalismo e individualismo. Contudo, haveria, para esse espaço, uma expansão do modelo de relação presente no ambiente particular, de tradição patriarcal, onde vigeriam as "regras da casa". Com esse deslocamento referencial, são inevitáveis os episódios em que se confundem os modos de conduta de um e outro ambientes, o que pode gerar dificuldades de convívio.

O protagonista, desafinado com a cidade, revela manter ainda muitos de seus referenciais herdados da vivência interiorana, e é deles que se vale ao se encontrar em situação de dificuldade. Parece ficar perdido em um meio de caminho entre as noções de convivência no interior e na cidade. Tende a procurar na afetividade a solução para seu problema financeiro. Parte do princípio de que pode contar com a simpatia dos demais por sua situação e esperar que daí venha a ajuda de que precisa, sem se dar conta de – ou sem acreditar – que

poderia tentar resolver por meios objetivos suas próprias questões. E o mais importante é percebemos que não se trata de um episódio isolado, mas sim da maneira como ele conduz sua vida, de modo geral.

No comportamento de Naziazeno, segundo Vecchi, o autor vem trabalhar uma noção muito importante para o estudo da sociedade brasileira moderna: "Dyonélio trabalha com a ideologia da cordialidade que Sérgio [Buarque de Holanda] estuda [...], num sentido fortemente crítico" (VECCHI, 2009, p. 14).

A princípio, é interessante analisarmos a ideia de "homem cordial", que, muitas vezes, é compreendida como se fosse uma atribuição de bondade, passividade, generosidade e elementos afins, como características inatas do povo brasileiro. Apesar de amplamente difundida, essa reinterpretação do termo de Sergio Buarque de Holanda, presente em *Raízes do Brasil* (1936), elimina muito de sua significação, chegando mesmo a contradizê-la em alguns aspectos fundamentais. Vejamos como Antônio Cândido nos apresenta o "homem cordial":

> O "homem cordial" não pressupõe bondade, mas somente o predomínio de comportamentos de aparência afetiva, inclusive suas manifestações externas, não necessariamente sinceras nem profundas, que se opõem aos ritualismos da polidez. O "homem cordial" é visceralmente inadequado às relações impessoais que decorrem da posição e da função do indivíduo, e não da sua marca pessoal e familiar, das afinidades nascidas na intimidade dos grupos primários (CANDIDO, 1991, p. XLVI).

Logo, o "homem cordial" é aquele que tende a agir mais orientado pela afetividade que pela objetividade, inclusive dissimulando afetos nos momentos em que assim for conveniente. Por isso a bondade, associada à cordialidade, incorre em erro, pois a afetividade pode ser também de caráter tido como negativo, ou pouco ético. Outro aspecto é que esse homem leva as coisas sempre para o lado pessoal, e, por isso, tem extrema dificuldade de se adaptar às situações em que as posições e tomadas de decisão devem ser absolutamente impessoais, baseadas em regras gerais.

Segundo nos diz Holanda (HOLANDA, 1991, p. 101-112), ao observarmos o estudo da história social, percebemos que, nas velhas corporações de mestres e aprendizes, todos se organizavam como em uma família, compartilhando "privações e confortos", e obedecendo

a uma hierarquia natural. É no moderno sistema industrial que há uma separação espacial entre patrão e empregados, gerando a supressão da atmosfera de intimidade e suscitando os antagonismos entre as classes. Com isso, as relações humanas foram basicamente substituídas por números, com a eliminação dos laços de sangue e de afeto. Por isso, um meio de melhorar a adaptação dos indivíduos ao modo de vida moderno seria afastá-lo ao máximo de sua comunidade doméstica, para que ele se liberte de seu sistema de valores e adquira a individualidade necessária para a vida prática na sociedade moderna. Vejamos um trecho de *Os ratos*, em que Naziazeno, ao se afastar do núcleo doméstico, sente-se diferente:

> Sente-se outro, quer lutar. Longe do bonde (que é um prolongamento do bairro e da casa) não tem mais a "morrinha" *daquelas* idéias... Naquele ambiente comercial e da bolsa de mercado, quantos lutadores como ele!... Sente-se em companhia, membro lícito de uma legião natural (MACHADO, 1966, p. 15).

Após a viagem de bonde, Naziazeno salta e decide se dirigir a um café para pensar na estratégia para obter os cinquenta e três mil réis de que necessita. Mal o bonde para, e o funcionário já se encontra "maltratando a porta de saída com pequenos pontapés impacientes" (*Ibidem*, p. 14). E, ao fazê-lo, sente-se como que liberto da "morrinha" da casa, que se estende ao bonde. Já no ambiente urbano, vê-se mais forte, mais um lutador na guerra capitalista, pronto para o combate. Ao lermos esse trecho, logo no terceiro capítulo, podemos até imaginar que Naziazeno vai arregaçar as mangas e partir em busca do que precisa, mas, conforme continuamos acompanhando sua jornada, percebemos o quanto de falacioso havia em sua colocação, em que dizia sentir-se "em companhia, membro lícito de uma legião natural". Na verdade, o funcionário sente-se só – com essa solidão amenizada pelos companheiros – e membro estranho de um conjunto que lhe foge à compreensão e às capacidades.

No Brasil, onde a cultura é tão fortemente marcada pela tradição dos estreitos vínculos patriarcais, torna-se muito difícil para os indivíduos a adaptação ao espaço moderno, em que há o "triunfo de certas virtudes *antifamiliares* por excelência" (HOLANDA, 1991, p. 104), segundo Holanda, devido às heranças comportamentais que carregam consigo, aprendidas no ambiente familiar, estranhas, por exemplo, às noções de "iniciativa pessoal e [...] concorrência entre os

cidadãos" (*Ibidem*). Ao contrário da vida no campo, não basta produzir o que se consome – ou o suficiente para obter o que se consome –, mas há a ideia da produção sempre crescente, do progresso, do enriquecimento, da superação dos patamares, e assim por diante.

A ideia da cordialidade espraia-se, naturalmente, também para a esfera do trabalho, do emprego. Nesse padrão de relação, o funcionário atua em seu cargo, geralmente conseguido pela confiança pessoal de quem o contratou e não por meios objetivos de seleção, visando aos seus interesses e metas pessoais, em lugar de ter como foco o benefício comum dos cidadãos, o que ocorreria num Estado burocrático legítimo, denominemos assim. Logo, há uma transferência do modelo de relação afetiva do núcleo íntimo para a esfera pública, segundo Holanda:

> [...] as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós. Isso ocorre mesmo onde as instituições democráticas, fundadas em princípios neutros e abstratos, pretendem assentar a sociedade em normas antiparticularistas (*Ibidem*, p. 106).

Um bom exemplo dessa relação de "vida doméstica" transferida para o espaço das instituições democráticas no romance estudado é o modo convicto de Naziazeno crer na solicitude do diretor, ao saber de seu mais novo aperto financeiro. Em momentos, tem certeza de que o empréstimo, a exemplo do anterior, será feito com muita prontidão, baseando-se na expectativa da simpatia do superior por sua situação. Antes de fazer o pedido, pensa: "Não pensou como vai abordá-lo – se a sós com ele, se diante dos outros. Tudo aquilo. Tudo aquilo é simples, tão familiar... '*Eu compreendo essas coisas, Naziazeno...*'" (MACHADO, 1966, p. 37). O funcionário tem certeza de que receberá de seu diretor a absoluta compreensão e, consequentemente, o auxílio de que precisa, sem maiores complicações, e aposta na familiaridade da situação – do empréstimo repetido e da aproximação afetiva – para que tudo seja facilmente resolvido.

A postura cordial vem no sentido oposto à noção de polidez, uma espécie de "mímica deliberada" (HOLANDA, 1991, p. 107), que seria usada como um modo de manter certa proteção de si diante da sociedade, já que se adotam posturas padronizadas que permitem que a subjetividade e a afetividade permaneçam privadas. Mas é importante perceber que o comportamento cordial, de "manifestações

externas, não necessariamente sinceras nem profundas, que se opõem aos ritualismos da polidez", conforme nos disse Antônio Cândido anteriormente, também são passíveis de serem convenientemente padronizadas, de modo a constituírem máscaras, com as quais "o indivíduo consegue manter sua supremacia ante o social" (*Ibidem*, p. 107-108), como nos diz Holanda.

No mundo dos negócios, tal cordialidade cênica vem bem a calhar, já que simula uma relação afetiva entre os envolvidos, amortecendo a aridez de uma transação puramente financeira. Em *Os ratos*, há um bom exemplo dessa questão, quando Naziazeno e Justo Soares se encontram caminhando pelas ruas:

> Passa junto dele um conhecido (Como é? Como é o nome desse rapaz? Justo Soares!) – com quem chegara a ter relações um tanto estreitas, e que agora não o cumprimenta mais. O seu olhar procurou apoio aqui e ali, ele teve de voltar a cabeça para um e outro lado, meio atarantou-se, para fugir ao cumprimento. Conhecera o Justo Soares a propósito daqueles "metros cúbicos de recalque" um pouco intrincados. Fizera-se intimidade entre eles (Justo é um rapaz muito agradável). Felizmente tudo se solucionou e já faz algum tempo. Agora Justo Soares não o cumprimenta mais: é que certas amizades se extinguem quando se extinguem os negócios que as originaram. E é razoável. Quantos "conhecidos" seus nessas condições ele poderia rememorar!.. (MACHADO, 1966, p. 38).

Observamos que Justo Soares avista Naziazeno e faz de tudo para evitar contato visual com ele e um consequente cumprimento, apesar de no passado, devido aos negócios, ambos terem chegado a estabelecer uma relação de aparente amizade. Mas, ao contrário do que se poderia imaginar, o funcionário não fica surpreso com a indiferença – que também é representada, haja vista o empenho de Soares para desviar o olhar – do outro, pois entende que isso é uma prática comum no mundo dos negócios – "é que certas amizades se extinguem quando se extinguem os negócios que as originaram" –, ou seja, Naziazeno está ciente de que são essas as regras do jogo: no espaço das negociações financeiras, certas relações afetivas são simuladas simplesmente com o intuito de favorecê-las, e esse é seu prazo de validade: com o fim da transação, não há vontade que sustente o vínculo estabelecido para esse propósito, e esse é desfeito para que outro, agora já mais conveniente, seja formado.

De um modo geral, tais manifestações não legítimas vêm funcionar de acordo com um código de comunicação corrente e aceito

para se tentar alcançar objetivos específicos nas interações. Em suma, com o conhecimento prévio de que, no Brasil, as relações se dão, quase que em unanimidade, sob os traços da cordialidade, acaba sendo muito mais eficiente escolher essa postura à de uma polidez britânica, por exemplo, para se fazer entendido e atendido em uma situação.

A forma de organização da sociedade brasileira, em que o universalismo burguês acaba sendo fortemente permeado pelas práticas cordiais, acaba abrindo espaço para a valorização de outros elementos além do dinheiro em si: Desse modo, "favores, gentilezas e pedidos" acabam também se tornando moeda de troca, e dando poder àqueles que sabem tirar partido desses recursos que correm em paralelo ao dinheiro propriamente dito. Já nosso pobre diabo parece realmente não conseguir se utilizar desses "muitos códigos e diversas regras", ao contrário de seus companheiros e, na maior parte das vezes, acaba por enfiar os pés pelas mãos. Um exemplo dentre os inúmeros em que isso ocorre com nosso protagonista é quando ele tem certeza – "Impossível de que o diretor não o desaperte" (*Ibidem*, p. 15) – de que o diretor lhe emprestará novamente uma quantia, com muito boa vontade, a exemplo do pedido anterior para custear o tratamento médico do filho, e de que será novamente "salvo pela bondade dos homens" (*Ibidem*, p. 21). Para alcançar tal objetivo, ensaia mentalmente qual seria a abordagem mais convincente:

> "– *Doutor, vejo-me outra vez forçado a recorrer...*" – Não! isto é vago, *geral*. Deve dizer o fato, o que se passa. "– *Doutor, imagina a minha situação, o meu leiteiro...*" – Não! Não! Trivialidade... uma trivialidade... "– *O meu filho, doutor!...*" – Outra vez o teu filho, Naziazeno... sempre o teu filho... (*Ibidem*, p. 17).

Outro traço interessante da cordialidade brasileira é a dificuldade encontrada para se manter uma relação de hierarquia ou reverência por um tempo prolongado, o que seria, na verdade, mais um desdobramento dessa noção de que "permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal" (HOLANDA, 1991, p. 107), conforme Holanda. Isso se dá porque, no modo de se relacionar com o outro, o brasileiro está sempre na expectativa de estabelecer alguma intimidade, algum laço que tenda para o afetivo, não conseguindo sustentar confortavelmente por muito tempo uma relação neutra e objetiva. Um bom exemplo é a tendência que temos em usar o primeiro nome,

em lugar do nome de família, no tratamento social, ainda que o contato demande formalidade. Segundo Holanda, "Seria talvez plausível relacionar tal fato à sugestão de que o uso do simples prenome importa em abolir psicologicamente as barreiras determinadas pelo fato de existirem famílias diferentes e independentes umas das outras" (*Ibidem*, p. 109). Mais um sinal do "horror às distâncias que parece constituir [...] o traço mais específico do espírito brasileiro" (*Ibidem*, p. 110).

Em *Os ratos*, é fácil identificarmos nem tanto a questão do uso do prenome – já que encontramos exemplos mais cerimoniosos, tais como Fraga, Andrade, Mondina, Costa Miranda, Mr. Rees, entre outros –, mas a dificuldade de manutenção da formalidade em situações em que é demandada. Temos, por exemplo, a já referida apelação de Naziazeno ao sentimento do diretor para a concessão do novo empréstimo. Talvez daí a surpresa tão grande de Naziazeno ao ouvir a negativa do diretor:

> – O sr. pensa que eu tenho alguma fábrica de dinheiro? (O diretor diz essas coisas a ele, mas olha para todos, como que a dar uma explicação a todos. Todas as caras sorriem.) Quando seu filho esteve doente, eu o ajudei como pude. Não me peça mais nada. Não me encarregue de pagar as suas contas: já tenho as minhas, e é o que me basta... (Risos) (MACHADO, 1966, p. 37).

Dessa vez, a postura do diretor foi bastante dura e racional: ele já houvera sido generoso uma vez, e isso não significava que aquilo se tornaria um hábito. É fácil perceber o modo como Naziazeno tomou todo aquele episódio como um ataque pessoal, como uma forte agressão, a partir da maneira como a lembrança se fixa em sua mente:

> Tudo mais desapareceu da cabeça de Naziazeno: só ficou o diretor, com o olhar aceso e a cara de pedra, dizendo-lhe *aquilo*. Os risos do Dr. Rist e dos outros, as fisionomias enrugadas de prazer, haviam-lhe chegado ao olhar e à compreensão como coisas soltas no espaço, sem "fundo" e sem meio ambiente; curvada sobre ele, dura e estranha, a pessoa do diretor enche-lhe toda a visão... (*Ibidem*, p. 38).

Naziazeno sente imensa decepção ao ter seu pedido negado, mas não interpreta aquela situação toda como uma simples negativa a uma solicitação de empréstimo. Como tinha a certeza de que conseguiria, baseado no fato de estar seguro a respeito da simpatia que o

diretor sentia por sua situação, sente-se pessoalmente renegado, abandonado. Vê o diretor como alguém com quem estabeleceu um laço de confiança e dependência, a partir do primeiro empréstimo solicitado, e não imaginava que esse vínculo se romperia. Há aí uma desproporção marcante entre o fato em si e o modo como Naziazeno o lê, principalmente se lembrarmos de que o diretor era apenas sua primeira tentativa no dia, e que a garantia de empréstimo só existia, na verdade, em sua imaginação.

Nessa situação, Naziazeno cria uma versão quase infantil do evento, na qual o diretor toma forma de um monstro aterrorizante, enorme, com traços demoníacos como "o olhar aceso e a cara de pedra", que se curva sobre ele como quem o vai devorar. Enquanto a criatura horrenda diz "*aquilo*" – que, de tão terrível, passa a ser indizível –, todos os demais agem como seus cúmplices, e riem de Naziazeno com suas caras deformadas pelo prazer da graça que há em sua humilhação, em seu desalento solitário, isolado no meio da cena. E tudo isso é tão arrebatador, que "Tudo mais some da cabeça de Naziazeno".

Holanda nos traz ainda outra característica do homem cordial, que seria uma espécie de imaturidade, expressa pela incapacidade de viver por sua própria conta: "No 'homem cordial', a vida em sociedade é, de certo modo, uma verdadeira libertação do pavor que ele sente em viver consigo mesmo, em apoiar-se sobre si próprio em todas as circunstâncias da existência" (HOLANDA, 1991, p. 108). Logo, ao trazer para a convivência citadina, mais objetiva e individualista, os traços de afetividade da vida doméstica, o homem cordial acaba por estabelecer laços que podem sustentá-lo – em sentido amplo – nos momentos em que não crê poder contar somente com os próprios recursos, sejam financeiros ou psíquicos.

No caso de Naziazeno, a relação de dependência que desenvolve com os companheiros é o que vai lhe dar suporte em toda a narrativa, e sua presença, apesar de não encerrar seu sentimento de solidão, ameniza-o – "Alcides ali na sua frente, ele não se sente tão só" (MACHADO, 1966, p. 29). Longe deles, Naziazeno encontra-se solitário, em meio à multidão hostil da cidade – "Acha-se sozinho. Aquela multidão que entra e sai pela enorme porta do café lhe é mais do que desconhecida: parece-lhe inimiga" (*Ibidem*, p. 17).

Esses são apenas alguns dos pontos de *Os ratos* em que podemos observar de forma rica a presença do estudo sobre a cordialidade brasileira de Sérgio Buarque de Holanda. Fica, desse modo, um convite ao leitor, para que chegue mais perto dessa obra da literatura brasileira, ao mesmo tempo tão instigante e tão esquecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, A. O significado de *Raízes do Brasil*. In: HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

GAGLIETTI, M; BARBOSA, M. H. S. *A brasilidade no* entrelugar: leituras de Dyonélio Machado e Sérgio Buarque de Holanda. In: *Letras hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 41, n. 3, p. 29-36, set. 2006.

GONÇALVES, Aline Pereira. *O rato que vê, o olho que rói*: um estudo multifocal de *Os Ratos*, de Dyonélio Machado. Dissertação de mestrado em literatura brasileira. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010, 109 f.

HOLANDA, S. B. de. O homem cordial. In: ___. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

MACHADO, Dyonélio. *Os ratos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

VECCHI, R. Ratos cordiais e raízes daninhas: formas da formação. In: PESAVENTO, Sandra. *Leituras cruzadas*: diálogo da história com a literatura. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Disponível em: <www.unicamp.br/siarq/sbh/Ratos_Raizes.pdf>. Acesso em: nov. 2009.

NOEL ROSA: UM COMPOSITOR COM FORTES TENDÊNCIAS MODERNISTAS

Jair Francis (UERJ)
jair.francis@gmail.com

As primeiras décadas do século XX foram decisivas para o estabelecimento e a afirmação da nacionalidade brasileira. Todas as formas artísticas foram testadas, podendo-se dizer que da confluência das várias vertentes resultou alguma coisa muito nossa. A feição nacional marcaria a literatura, as artes pictóricas, a música. Nesse terreno conviveram a música "educada" das cortes europeias e as formas populares, que, vinda das senzalas transmitiria algumas características muito peculiares. Segundo Mário de Andrade, música popular é aquela que, sendo composta por autor conhecido, espalha-se por todas as camadas de uma coletividade, sempre condicionada às modas, permeável às diversas influências, tendo a capacidade de se folclorizar. Resulta do intenso processo de miscigenação. No Brasil todas as formas de música regional haveriam de colaborar no resultado final: os lundus, de origem africana, que se transformariam em canção brejeira ou maliciosa; as modinhas, que desde Domingos Caldas Barbosa renovariam o lirismo português, já esgotado, e passaram a ser acompanhadas pelo violão; fandangos, baião, maracatus, caboclinhos, modas de viola, etc. Este acervo, eminentemente folclórico, anônimo, produzido pelas classes incultas, veio a exercer influência ponderável na música urbana, dando em resultado o samba, tal como se conhece hoje. Nesse contexto destaca-se a figura emblemática de Noel Rosa, que tem o mérito de intelectualizar o samba e fazê-lo, definitivamente, representar o talento musical popular.

Noel Rosa foi um mediador cultural e um dos precursores do samba moderno. Noel foi assemelhado como cronista, filósofo e poeta dentro do seu meio e contexto popular de sua época. Em suas letras, o sambista Noel Rosa expressa fortes tendências modernistas, sua época, o samba, seu meio e o carnaval.

Esse período entre o final do século XIX e inicio do século XX, particularmente, foi muito importante para a história da língua portuguesa e da literatura do Brasil, porque se sucederam fatos im-

portantes com transformações estruturais e culturais como a atuação de escritores e poetas tais Machado de Assis e Olavo Bilac. Nesse período a literatura brasileira atinge sua plena maturidade: a Semana de Arte Moderna, a criação da Academia Brasileira de Letras em 1897, por exemplo.

O Rio de Janeiro no início do século XX era a capital da cultura no país. Tudo o que acontecia provocava uma repercussão nacional. A capital da república fervilhava com o nascimento do rádio e com o aparecimento das primeiras salas de projeção; logo depois o cinema falado faria uma grande revolução nos costumes do dia a dia.

Na música popular ocorreu uma espécie de generalização, com o início do processo de difusão da música popular e normalização, com o crescente multiplicar de pessoas de diversas classes sociais que começaram a consumir e divulgar o samba; a partir das esferas populares, rumo às camadas médias e superiores. Nos anos 30 e 40, por exemplo, o samba e a marcha, antes praticamente confinados aos morros e subúrbios do Rio, conquistaram o País e todas as classes, tornando-se uma espécie de pão-nosso quotidiano de consumo cultural. Enquanto nos anos 20 um grande sambista como Sinhô era de atuação restrita, a partir de 1930, ganharam escala nacional, figuras como Noel Rosa, Ismael Silva, Almirante, Lamartine Babo, João da Baiana, entre outros.

Eles foram o grande estímulo para o triunfo avassalador da música popular nos anos 60, inclusive na interpenetração com a poesia erudita, Uma quebra de barreiras que é um dos fatos mais importantes da nossa cultura contemporânea começou a se definir nos anos 30, com o interesse pelas coisas brasileiras, resultado que sucedeu ao movimento revolucionário de 1930.

O início do século XX é palco de várias transformações. Período fértil para o estudo de vários assuntos socioculturais e socioeconômicos, como a modernização da cidade do Rio de Janeiro como instrumento transformador da cultura, entre várias outras coisas, o surgimento da 7º arte com as salas de cinemas (mudo e depois falado); o progresso nos novos meios de transporte; nos costumes: fortalecimento da sociedade de consumo. O mais importante, porém, foi o desenvolvimento da linguagem de uma sociedade, que começou a reconhecer-se como personagem nas letras de sambas.

As letras de Noel Rosa expressam alguns indícios do português falado no início do Século XX nas letras do sambista Noel Rosa, sua retórica e estrutura modernista na cultura carioca. As letras de Noel demonstram o falar do cotidiano de seu tempo, visto que esta oralidade foi um contraste com a norma culta vigente da época, mas sua estrutura, em alguns aspectos, está presente ainda nos dias de hoje.

Noel Rosa, o poeta de Vila Isabel, que é considerado um paradigma da MPB, como um letrista profissional pioneiro. Noel deu nobreza ao samba e ajudou a projetá-lo como gênero de primeira grandeza no cenário musical brasileiro. Ele foi dos primeiros a trazer a modernidade para esse rico veio de nossa cultura popular. Cronista arguto que bem soube observar o meio em que vivia, tirando daí farto material para suas composições e contribuindo para definir o perfil poético desse tipo que hoje chamamos de carioca. Esta é uma característica importante na obra de Noel Rosa. Centrada em um microcosmo social caracterizado pelo samba, Vila Isabel e a sociedade carioca dos anos trinta.

Depois da busca incessante dos grupos de intelectuais do começo do século XX em prol de uma identidade nacional, pode-se conceitualizar a importância do movimento sambista. Percebe-se, ao longo do início do século XX, que a necessidade de estabelecer uma nacionalidade brasileira é indiscutível, desde os primórdios da República. Tanto os pré-modernistas quanto os "modernistas" buscavam meios efetivos de determinar o que seria essencialmente nacional. Os "pré-modernistas", como Monteiro Lobato, viram no caboclo-sertanejo o verdadeiro símbolo da Nação Brasileira. Posteriormente os modernistas utilizaram o conceito artístico e cultural para expor o verdadeiro caráter nacional. Mas o que é importante ressaltar no trabalho é a força que o movimento sambista teve nesse período, como difusor da busca dessa identidade nacional. Não se pode, porém, defini-lo somente como difusor, esses sambas também foram criadores de uma nacionalidade que caracteriza os brasileiros até os dias atuais. Noel Rosa foi extremamente irreverente ao produzir seu samba, expressando não só aspectos emocionais, mas também certos traços da realidade brasileira, como a miséria, o caráter "doentio" e as incertezas políticas da população. Ele seria como um *alter ego* dos personagens invisíveis da República, e se tornou um dos maiores representantes da arte carioca que nascia em meio às grandes mudanças

políticas e culturais que o país vivia. Somente por essa efervescência político-cultural é que os sambistas, como representantes do povo, ganharam voz.

Compositor dos mais criativos da história da música popular brasileira, original, sarcástico e ao mesmo tempo lírico, Noel Rosa foi um dos responsáveis pelo grande sucesso das músicas do rádio no início do século XX brasileiro. Hoje, é reverenciado e cantado por grandes nomes da nossa música, como Paulinho da Viola e Chico Buarque.

Parceiro dos mais importantes compositores de seu tempo, Ary Barroso, Lamartine Babo, Ismael Silva, Cartola e Orestes, foi testemunha de acontecimentos significativos da história e da cultura brasileiras, como a fundação da Escola de Samba Estação Primeira da Mangueira, que junto com algumas outras, dariam início aos desfiles de carnaval na antiga Praça XI iniciando as apresentações dos desfiles tal como é conhecido hoje.

Tinha na irreverência sua marca registrada, e o bom humor, típico dos cariocas, era a arma sempre pronta para disparar em todas as direções, e às vezes, contra si mesmo, já que ele não se levava muito a sério. Boêmio incorrigível cultivou uma vida desregrada e pouco recomendável para sua saúde debilitada. Tipo franzino, frágil, antiatleta. Noel Rosa produziu nos seus vinte e seis anos e cinco meses de vida uma obra vasta que se tornou referencial na música brasileira, graças às suas letras inteligentes e bem construídas.

No inicio do século XX no Rio de Janeiro, Noel Rosa foi um mediador cultural ao sintetizar o melhor da cultura musical negra, representada pelo samba do morro e o melhor da cultura musical branca do subúrbio, representada pelo samba suburbano de classe média ou samba do asfalto. Ele usou em suas letras uma linguagem bem próxima do português coloquial (falado), de sua época no Brasil, e essa mistura, entre o samba do morro e o samba do asfalto, formou o samba moderno.

Noel contrariou certa imposição romântico-parnasiana das letras da maioria das canções de seu tempo, pois em suas letras nota-se o registro da língua popular. Isso tem o intuito de melhorar a comunicação com as massas, visto que usou a linguagem do dia a dia usa-

da pelas camadas mais simples da população, e não uma linguagem erudita de difícil compreensão pelo povo. Noel Rosa distancia-se da elite, não está interessado nela, e tem como objetivo conquistar a grande massa do povo brasileiro, aquela de muito pouca instrução escolar ou, na maioria das vezes, analfabetos e desprovidos de uma cultura elitizada e intelectual. O que é comprovado na linguagem simples e descritiva dos acontecimentos de sua época enfocados em suas letras.

O poeta de Vila Isabel não é um homem impelido pelos demônios do século XIX, o trabalho, a obrigação, a religião (agnosticismo), raça (senão racismo). Ele já tem características do homem do século XX, com um olhar crítico sobre a ascensão moderna da cidade do Rio de Janeiro, com seus cinemas, o telefone, o bonde e a eletricidade. Noel Rosa tem seu "escritório" no botequim, como é dito na música *conversa de botequim;* ele não dá importância para trabalho (formal), obrigações e religião. Noel é boêmio e pensa no momento presente, apenas, sem parecer se importar ou ter a intenção de deixar algo para a posteridade ou entrar para a história.

A obra de Noel Rosa, ao incorporar toda malícia de um Rio de Janeiro cosmopolita e boêmio, capital federal e universo de confluência da informação, o situa como cronista, filósofo e poeta mais característico da cidade da década de 30. Enquanto cronista, através do lírico e do satírico, surpreende, em sua continuidade no registro de costumes hábitos e concepções. Enquanto filósofo, convida à reflexão crítica desses mesmos costumes, hábitos e concepções. Enquanto poeta, incorpora ao fazer poético o prosaico, o coloquial, o clichê, recuperando-os expressivamente ao dessacralizar o discurso poético-musical, ao encontrar a fusão adequada entre o elemento popular e a sua posição de classe, em moldes próximos à empresa poética dos modernistas.

Assim, tudo o que espelha a riqueza da nossa oralidade, claro que com o uso de mecanismos encontrados na língua coloquial das ruas do Rio de Janeiro, é resultado de um complexo e longo processo de evolução da língua portuguesa, desde o descobrimento até os dias de hoje, e presente nas letras do Poeta da Vila, fazendo-o um compositor com fortes tendências modernistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMIRANTE (Henrique Fôreis Domingues). *No tempo de Noel Rosa.* 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BARBOSA, Osmar. *Grande dicionário de sinônimos e antônimos*. 15. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização.* 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

_____. *História concisa da literatura brasileira*. 36. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

CABRAL, Sérgio. *As escolas de samba do Rio de Janeiro*. 2. ed. Lumiar, 1996.

CARVALHO, Castelar de; ARAÚJO, Antônio Martins de. *Noel Rosa: língua e estilo*. Rio de Janeiro: Thex; Biblioteca da Universidade Estácio de Sá, 1999.

CHEDIAK, Almir. *Songbook de Noel Rosa.* Rio de Janeiro: Lumiar, 1991, 3 vol.

COSTA, Haroldo. *100 anos de carnaval no Rio de Janeiro.* São Paulo: Irmãos Vitale, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DEALTRY, Giovanna Ferreira. *No fio da navalha*: malandragem na literatura e no samba. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

DINIZ, André; LINS, Juliana. *Noel Rosa.* 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008. (Coleção Mestres da Música no Brasil)

DINIZ, André. *Almanaque do samba*: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. *Almanaque do choro*: a história do chorinho, o que ouvir, o que ler, onde curtir. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. *Almanaque do carnaval*: a história do carnaval, o que ouvir, o que ler, onde curtir. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

DOMENICO, Guga. *O jovem Noel Rosa*. São Paulo: Nova Alexandria, 2003. (Coleção Jovens sem Fronteiras)

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo dicionário* (*Aurélio*) *da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1999.

GARCIA, Afrânio da Silva. *Figuras semânticas de linguagem*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2001.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*: aprender a escrever, aprendendo a pensar. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente*: a língua que estudamos, a língua que falamos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MATTA, Roberto da, *Carnavais, malandros e heróis*: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MÁXIMO, João & DIDIER, Carlos. *Noel Rosa*: uma biografia. Brasília: UNB/Linha Gráfica, 1990.

NETO, Raimundo Barbadinho, *Sobre a norma literária do modernismo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. *O carnaval das letras*: literatura e folia no Rio de Janeiro de Século XIX. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2004.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente*: transformações no samba do Rio de Janeiro (1917-1933). Rio de Janeiro: Zahar / UFRJ, 2001.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Música popular e moderna poesia brasileira*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, José Pereira da. *A nova ortografia da língua portuguesa*. 2. ed. Niterói: Impetus, 2010.

VIANA, Hermano, *O mistério do samba*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; UFRJ, 2007.

NOVA DATAÇÃO DE PALAVRAS SUFIXADAS EM *-MENTO* EM TEXTOS GALEGO-PORTUGUESES DO SÉCULO XIII

Érica Santos Soares de Freitas (USP)
ericafreitas@usp.br

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais extensa, cujo objetivo principal é estudar, diacronicamente, a formação de palavras do português, com ênfase no processo de sufixação.

Fazemos parte de um grupo de pesquisa registrado do CNPq, chamado Grupo de Morfologia Histórica do Português (GMHP), coordenado pelo Prof. Dr. Mário Eduardo Viaro. Nosso trabalho é direcionado ao estudo morfológico diacrônico, entretanto não podemos nos limitar à morfologia; dependemos dos estudos de outras ciências.

Nosso objetivo é identificar as palavras deverbais, formadas por um verbo unido ao sufixo *-mento*, e seus significados, para então podermos afirmar a hipótese de todas serem originadas de um verbo, formadas através do modelo verbo + sufixo -mento, com sentido de substantivo.

A fim de pesquisarmos diacronicamente, como *corpus* adotamos os 55 textos (50 textos numerados e 5 nos apêndices) examinados por Boullón e Monteagudo em seu livro *De verbo a verbo*, disponibilizado aos alunos do curso "A Emergência do Galego-Português: Análise da Produção Primitiva (1212ca.-60ca.)" para estudo e análise. O livro está no prelo e foi-nos informado que sua publicação dar-se-ia em 2009, entretanto ainda não foi lançado.

A escolha deste texto é devido ao seu caráter científico; os autores apresentam "*o complexo proceso de emerxencia da scripta galega a partir da scripta latino-galega medieval, centrándonos no estudo do rexistro notarial durante o período de transición*" (BOULLÓN e MONTEAGUDO, 2009, p. 10). Em seu conteúdo, há várias ocorrências de palavras sufixadas em -mento, tornando-o bastante profícuo para o nosso estudo diacrônico.

Em nossa dissertação de mestrado, apresentamos uma norma feita por meio da observação dos fatos de alta frequência e distribuição regular do sufixo -mento, no português, com um objetivo: co-

nhecer a frequência de uma palavra relativamente a um conjunto de outras palavras, pois é tão importante quanto conhecer os diferentes sentidos que pode obter nos contextos de que faz parte (GENOUVRIER e PEYTAR, 1974).

Estabelecemos um parâmetro (substantivos formados pelo acréscimo do sufixo -mento a um verbo) para fazermos uma relação hiponímica morfológica (VILELA, 1979) entre as palavras destacadas, em que os vários substantivos deverbais formados por verbo + -mento são co-hipônimos ao sufixo -mento (ação de), tendo como campo semântico do grupo dessas palavras os próprios substantivos deverbais que comportam no seu semantismo um elemento comum (DUBOIS, 2001:533): o sufixo -mento.

Em primeiro lugar, fizemos a recolha das palavras terminadas em -mento no texto indicado, por meio de seu glossário e encontramos 17 palavras – 16 palavras terminadas em -mento, uma palavra terminada em -*mentar*, verbo derivado de um substantivo em -mento, flexionado (***ajuramentamos***).

Em seguida, procedemos ao levantamento quantitativo dessas formas, já que algumas possuem no glossário uma entrada com uma abonação, outras com mais de uma, outras há uma entrada para cada forma divergente.

A datação indicada no glossário da obra referida já está indicada no calendário da Era Cristã, embora os originais tenham como referência a Era Hispânica, ou Era de César (diferença de 38 anos e 11 dias), por exemplo:

> **2** 1231, agosto, 25 Melón (Ou) AHN Clero, carp. 1441, nº 4. Pergamiño, carta partida por abc, 130 x 120 mm. *Edicións*: Cambón 1957: 899, nº 235; Souto Cabo 2003: 812-3 = 2004: 596. "E*r*a Mª CCª LXª IXª VIIIº k*alendas septembris*." (1269)

A Era Hispânica, celebérrima nos antigos monumentos e concílios de Espanha, começou a contar-se do ano de Roma 715, isto é: 38 anos e 11 dias antes da era vulgar, quando a península foi conquistada por Otávio César Augusto. Começou a ser abandonada lentamente, deduzindo-se, pelas datas dos seus monumentos, que a Catalunha deixou de referir-se a ela no ano 1180; Navarra em 1234; Aragão em 1350; Valência, em 1358. Em Castela e Leão, vigorou

até às cortes de Segóvia, em 1387, nas quais D. João I, monarca daquele país, ordenou que se contasse pela era de Cristo. Entretanto, até princípios do século XVII não se generalizou por completo em todo o território espanhol, o uso da era cristã, apesar de haver adotado no ano 1582 a reforma gregoriana. Em Portugal, a era de César foi substituída pela de Cristo no reinado de D. João I, por lei de 22 de agosto de 1422.

Na análise feita, separamos as palavras encontradas no dicionário Houaiss das não encontradas, primeiramente apontando os principais usos daquelas, através de suas acepções no referido dicionário; buscamos estas em outros dicionários, a fim de recuperarmos os verbetes inexistentes em Houaiss, resgatando-lhes a formação verbo + sufixo -mento, assim como seus possíveis significados.

Começamos nossa pesquisa procurando na microestrutura do DHE todas as palavras encontradas nos textos para que, a partir de sua atual forma, pudéssemos analisá-las em dicionários históricos e etimológicos, clareando e refinando os sentidos dados ao discurso, podendo dele retirar maiores possibilidades nas infinitas leituras a que se abre. Encontramos em sua macroestrutura 14 entradas, algumas com datas que podiam se retroagir, já que os documentos analisados as possuem indicadas.

Além disso, também verificamos em outros dicionários três palavras que não estavam dicionarizadas por DHE: ***guarimento***, ***penhoramento*** e ***remiemento***.

Indicaremos as palavras e as pesquisas sobre elas em nosso estudo, ordenando-as alfabeticamente:

1. Empezamento

> a sa morte ficassẽ todas quitas ao moesteyro sẽ *enpezamento* de todo ome nº 33 a.1257/4/26

Monteagudo e Boullón indicam como entrada no glossário do livro pesquisado a palavra ***empezamento***, forma original do manuscrito.

Em VHC, há a entrada em português moderno, ***empeçamento***, cuja grafia manteve-se desde a época medieval caso observadas as abonações, apontadas por A. G. Cunha: "[...] no periigo e ***empe-***

çamento da queeda se aata e se aprende e na area semea e deita sua semente" e "E que el seia liurado dos enpeçamẽtos dos pecados que ssom ia passados [...]."

Também há a entrada ***empecimento***, independente de ***empeçamento***, com diversas abonações e várias formas gráficas.

Já em DHE, não há a entrada, somente a forma em <i>, ***empecimento***.

No VLP não há a entrada, somente o verbo ***empeçar*** e o substantivo cognato ***empecilho***. No DAG, há somente a entrada do verbo ***empecer***. Já em VPL, há a entrada ***empecimento***, com o sentido de se fazer mal a alguém.

No galego, a forma moderna indicada pelos autores é ***empecemento***, ainda que a abonação seja com a forma ***enpezamento***. O uso de ambas as formas (<ç> e <ʒ>) era constante[1], não havia um padrão: "Comprobamos aí que o uso de <ç> / <ʒ> é relativamente frecuente, pois antes de 1256 rexístrase em Mélon-1231? (*conoçuda*, *raçon* 'ración'; *façemos*) [...] Sevilla-1253 (conoʒuda, colaʒõ)" (MONTEAGUDO, 2008, p. 207).

A assimilação de /a/ para /e/ também é comum – ***empeçamento*** > ***empecemento***; assim como o uso de <i>, em vez de <e> na pré-tônica – ***empecemento*** > ***empecimento***: **"**Máis casos de alternancia gráfica <e> / <i> que poden responder a unha motivación fonética (elevación de [e] > [i] por asimilación" (MONTEAGUDO; BOULLÓN, no prelo:20), tal qual os particípios dos verbos de segunda conjugação, o que reforça nossa opinião de que a base para os substantivos deverbais em -mento são formados pela base participial do verbo que os originam, segundo expusemos em nossa dissertação de mestrado (FREITAS, 2008).

Além da análise fonética dos sons vocálicos, é mister indicar a informação contida na microestrutura do verbete em DHE, que faz remissão para o radical *ped(i)-*, de pé. Com isso, supomos que a pa-

[1] No galego atual, o fonema que representa a letra ***z*** é diferente do que a representa em português, porém ambos são originários do "ç", que possivelmente na idade média teria o som de /s/, como ainda hoje o é no português.

lavra ***impedimento*** pode ser um alomorfe da palavra ***empecimento***, mantendo a dental sonora /d/ do radical, com alteração do prefixo *em– > im-*.

Assim, sugerimos que seja retroagida a datação do verbete ***empecemento*** em DHE, cuja datação indicada é do século XIV, e que sejam incluídas as seguintes informações:

> – **Datação**: 1257, cf. Boullón e Monteagudo.
>
> – **Sinônimo**: impedimento.
>
> – **Etimologia**: empecer + -mento, com alteamento da vogal temática *-e->-i-*; f.hist. sXIII enpezamento, sXIV enpeçamëtos, enpeesçemento, ëpeecimëto, sXV empeçamento, empeçimento, empeecimento, empeeçimento, empeecymento, enpëecimento, enpeencimento.

2. Enplazamento

> fazemos *enplazamẽto* cum Roderigo Nuniz (nº 45 a.1259/6/22)

Na entrada ***enplazamento*** foi novamente utilizado o gramema ***n*** para indicar a nasalidade da palavra, mantendo a forma original do manuscrito: “fazemos *enplazamẽto* cum Roderigo Nuniz”. Observamos que o sufixo -mento está desenvolvido, ou seja, não está abreviado, e com indicação de sua nasalidade por meio do til na letra ***e***.

Percebemos na indicação do verbete ***emprazamento*** no glossário, como forma do galego moderno, o rotacismo bastante comum na passagem do latim para o galego-português, em que ocorre uma acomodação linguística, como em *flaccus* > *flaco* (esp.) > fraco (port.).

No DHE, há a entrada emprazamento, com datação indicada como século XIII; em sua microestrutura há a indicação da forma concorrente aprazamento.

Na entrada do radical praz-, há a indicação de ***placimento***, provavelmente uma forma concorrente a ***emprazamento***, com formação por meio do radical culto *plac-*; contudo, esta forma não está na macroestrutura do dicionário. Há, ainda, ***prazimento***, em cuja etimologia há mais informação de sua origem, com indicação de ***placimento*** como forma arcaica:

Interessante observar que na microestrutura do radical *praz*– há a informação de cognatos formados em *plac*-, ***aplacamento***, e *plei*-, ***pleiteamento***, cujas formas confirmam a ditongação tão comum na passagem do latim para o português.

No VHC, há somente a entrada ***emprazamento***, com muitas formas atestadas, inclusive com flexão de número. Já em VPL, há a entrada ***emprazamento***. No DAG, não há o verbete, somente o verbo que lhe originou, ***emprazar***.

No VLP, há também o verbete ***emprazamento*** em sua macroestrutura.

Logo, propomos a inclusão das formas encontradas na etimologia dos verbetes dos dicionários pesquisados, assim como a data mais precisa em DHE, que traz somente a informação de a palavra ser abonada no século XIII:

> – **Datação**: 1259, cf. Boullón e Monteagudo.
>
> – **Sinônimos**: prazimento, aprazimento, placimento
>
> – **Etimologia**: emprazar + -mento, com alteração da vogal temática na derivação verbal*: prazer* > *emprazar*; f.hist. sXIII aprazamento, emplazamento, enplazamento, emplazamëto, sXIV emprazamento, enprazamento, sXV aprazymento, aprazimemto, aprazimento.

3. Garimento

> dou a uós, dõ Gil Rodrigo, esta herdade subredicta por muyto bẽ e por muyto *garimento* que me fezestes (nº 30 a.1256/6/1)
>
> que lle dẽ seus fillos sẽpre por ela *g(u)arim(en)to* in seus dias (nº 39 1258/4/8)

Apesar de abonada uma vez como ***g(u)arimento***, consta a entrada ***garimento*** e ***guarimento*** no glossário da obra pesquisada, por haver duas abonações, respectivamente "dou a uós, dõ Gil Rodrigo, esta herdade subredicta por muyto bẽ e por muyto garimento que me fezestes" de 1256, e "que lle dẽ seus fillos sẽpre por ela g(u)arim(en)to in seus dias", de 1258.

Não há a palavra no DHE, tampouco no VHC, no DPM e no VPL.

Buscando por cognatos, a fim de verificar se havia a palavra na microestrutura de outro verbete, encontramos no VHC somente o verbo ***agarimar***; em DHE, os verbos ***guarir*** e ***guarnecer***, ambos indicados como de origem gótica, com datação do século XIII; em VLP, há somente o verbo ***guarecer***. No DAG, não foi encontrado nenhuma palavra que contivesse o radical das palavras pesquisadas.

Como sugestão, sugerimos a inclusão da palavra nas obras lexicográficas pesquisadas com o ditongo ***ua*** transcrito, ***guarimento***, talvez como concorrente de guarnecimento, cuja base também é de origem gótica, conforme o DHE.

Para essa afirmação ser mais precisa, é necessária uma pesquisa mais profunda do que pudemos alcançar no momento.

4. Penhoramento

> "se por uentura eu nõ posso me auijr cõuosco ena uẽzõ ou eno *supenoram(en)to*" nº 22 a.1255/7/15

A ocorrência encontrada, ***penhoramento***, não existe como verbete no DHE, em cuja macroestrutura consta somente a forma reduzida, penhora. Interessante observar que também não aparece no VHC, e do mesmo modo há a indicação somente de ***penhora***.

Em VPL, há somente as concorrentes ***penhora*** e ***penhor***, derivadas da raiz *–penh*. Já em DPM, há a entrada ***empenhoramento***, sem remissão para ***penhora***, que também faz parte de sua macroestrutura.

Monteagudo e Boullón indicaram a palavra no glossário como verbete iniciado pela letra ***S***, devido à forma como aparece na abonação. Ao analisarmo-la, percebemos que a transcrição moderna seria: se por ventura eu não posso me haver convosco, e na ***venção*** (vencimento) ou no seu ***penhoramento*** (sua penhora).

Há, nessa abonação, outra informação importante: ***venção***, em lugar da palavra moderna ***vencimento***.

Ao buscar o radical e seus cognatos em DHE, encontramos a forma parassintética empenhoramento citada na microestrutura de *penh*(*or*)-.

Contudo, não há a entrada dessa palavra na macroestrutura desse dicionário, confirmando, conforme visto em nossa dissertação (FREITAS, 2008), a falta de harmonização da obra lexicográfica.

Não há nenhuma referência da palavra em DAG, tampouco algum cognato desta família de palavras.

Há, ainda, a palavra empenhamento em DHE, e sua microestrutura indica derivar de empenho, cuja base está pacificada pelo tempo, não havendo, hoje, referência clara para a raiz *penh*– com o sentido de "garantia", mas de "influência, prestígio, afinco".

Dessa forma, sugerimos que seja inserido o verbete ***penhoramento*** em DHE, assim como no VHC, conforme proposta a seguir:

– **Inclusão:** penhoramento.

– **Acepção**: ação de empenhar. M.q. penhora, empenhoramento.

– **Datação**: 1255, cf. Boullón e Monteagudo.

– **Etimologia**: penhorar + *-mento*. Ver *penh*(*or*)-. sXIII penoramento.

5. Remiemento

por remiem(en)to de sous pecados (nº 17 a. 1253/7/8)

Interessante ocorrência encontrada: ***remiemento***. Palavra originada do verbo ***remir***, indicada pelos autores por meio de uma concorrente moderna de mesmo cognato: ***remission*** (***remissão***).

Não há a palavra na macroestrutura do DPM, somente a concorrente indicada, assim como consta em DHE. Todavia, na microestrutura de remissão neste dicionário, há a palavra em -mento dada como exemplo etimológico.

Já em VHC, há seis formas ortográficas abonadas, com referência também para a forma cognata em *-são*, com datas indicadas no século XIV e XV.

Em VEF, há a palavra *remissĭo* em latim, derivada do verbo *remīttĕre*, e esta originada por meio de prefixação de uma outra ação, *mittĕre*, cujo particípio é *missum*.

Não há a entrada ***remimento*** no VLP, somente a concorrente de mesmo cognato, sufixada em *-são*: ***remissão***.

No DAG, não há o verbete em sua macroestrutura, tampouco o verbo que lhe originou ou sua concorrente já apontada.

Logo, provavelmente a forma ***remimento***, abonada por ***remiemento***, formou-se por analogia a outras derivadas em -mento, já que todas as cognatas, tanto em português quanto em latim, forma-se a partir da raiz participial *miss* unida ao sufixo *–ao* (*-ion*): ***missão***, ***admissão***, ***comissão***, ***demissão***, ***emissão***, ***intromissão***, ***permissão***, ***submissão***, ***transmissão***.

Nossa proposta é, portanto, inserir a palavra no DHE e nas outras obras lexicográficas como sugestão a seguir:

> – **Inclusão:** remimento
>
> – **Acepção**: ação de remis. m.q. remissão.
>
> **– Datação**: 1253, cf. Boullón e Monteagudo.
>
> – **Etimologia**: remir + *-mento*. f.hist. sXIII *remiemento,* sXIV remiimento, rremíímento, rremijmëto, sXV remiinto, remijmento, rremymento

LISTA DE ABREVIATURAS

Neste trabalho, com a finalidade de simplificarmos e tornar a leitura mais fluente, criamos algumas abreviaturas para os dicionários pesquisados, assim como para o *corpus* estudado, conforme informado em nota de rodapé, a saber:

> DAG – DICIONÁRIO DA REAL ACADEMIA GALEGA
>
> DCA – DICIONÁRIO CALDAS AULETE
>
> DHE – DICIONÁRIO HOUAISS ELETRÔNICO
>
> DPM – DICCIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA
>
> DRL – DICCIONARIO POR RAÍCES DEL LATÍM Y DE LAS VOCES DERIVADAS
>
> GMHP – GRUPO DE MORFOLOGIA HISTÓRICA DO PORTUGUÊS
>
> VEF – VOCABULÁRIO LATINO

VHC – VOCABULÁRIO HISTÓRICO-CRONOLÓGICO DO PORTUGUÊS MEDIEVAL

VPL – VOCABULÁRIO PORTUGUÊS E LATINO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, C. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1974.

BASSETTO, B. F. *Elementos de filologia românica*. São Paulo: E-dusp, 2001.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BLUTEAU, R. *Vocabulario portugues e latino*. Coimbra: Collegio das Artes, 1712. Edição comemorativa dos 500 anos do Brasil, digitalizada pela UERJ e lançada em CD-ROM.

BOULLÓN A.; MONTEAGUDO, H. *De verbo a verbo*. (no prelo)

BRÉAL, M. *Ensaio de semântica*. São Paulo: Educ; Pontes, 1992.

CÁCCAMO, C. A.; VALEIRO, M. J. H. *O continuum da escrita na Galiza: entre o espanhol e o português*, 1996. Disponível em: <http://www.udc.es/dep/lx/cac/artigos/cac-mjhv1996.pdf>. Acesso em: 10 out. 2009.

CUNHA, A. G. (Coord.). *Vocabulário histórico-cronológico do português medieval.* Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2006, CD-ROM.

DICIONÁRIO da Real Academia Galega. Disponível em: <http://www.edu.xunta.es/diccionarios/index_rag.html>. Acesso em: 19 set. 2009.

DUBOIS, J. *et al*, *Dicionário de linguística*, São Paulo: Cultrix, 8. ed. 2001.

FARIA, E. *Vocabulário latino-português*. Belo Horizonte: Garnier, 2001.

GENOUVRIER, E.; PEYTAR, J. *Linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1974.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001a, CD-ROM.

MONTEAGUDO, H. *Letras primeiras. O foral de Caldelas, a emerxencia da escrita en galego e os primordios da lírica trobadoresca*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2008.

MONTEIL, Pierre. *Eléments de phonétique et de morphologie du latin*. Paris: F. Nathan, 1970.

MORAES SILVA, A. *Diccionario de lingua portuguesa*. Fac-simile da segunda edição (1813). Edição commemorativa do primeiro centenário da independência do Brasil. Rio de Janeiro: Typographia Fluminense, 1922.

MUNGUÍA, S. S. *Dicionário por raíces del latín y de las voces derivadas*. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SPAGGIARI, B.; PERUGI, M. *Fundamentos da crítica textual*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

VILELA, M. *Estruturas léxicas do português.* Coimbra: Almedina, 1979.