

**ISSN 1519-8782**

# **XIV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA**

*Promovido pelo Circulo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

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

23 a 27 de agosto de 2010

([http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf))



**CADERNOS DO CNLF  
VOL. XIV, Nº 04, TOMO 4**

# **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](http://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*

---

*Jonía 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

228. O ARTIGO DE OPINIÃO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
POR UM PROGRAMA ARGUMENTATIVO COM RETÓRICA  
Patrícia Ferreira Neves Ribeiro ..... 2901-2913
229. O ATO DE NOMEAR- DA CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS DE GÊ-  
NERO ATÉ A ABJEÇÃO  
Thami Amarilis Straiotto Moreira ..... 2914-2926
230. O DECADENTISMO NA POESIA BRASILEIRA DA BELLE ÉPOQUE  
Fernando Monteiro de Barros..... 2927-2934
231. O DISCURSO DOCENTE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA  
MATERNA: SENTIDOS ENTRECRUZADOS  
Andréa Pessoa dos Santos ..... 2935-2948
232. O DISCURSO MORALISTA NO SAMBA CONSCIENTE  
Giselle Almada Souto ..... 2949-2957
233. O DISCURSO RACISTA DE MORICONI SOBRE O BRASIL EM  
FINS DO SÉCULO XIX: UM ESTUDO À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO  
Angélica Moriconi..... 2958-2966
234. O DUPLO SENTIDO NO FORRÓ: ASPECTOS SEMÂNTICO-  
ESTILÍSTICOS  
Maria Dulcinéa de S. Rodrigues/Morgana R. dos Santos/Darcília Marindir P.  
Simões ..... 2967-2979
235. O ESTATUTO INFORMACIONAL E A POSIÇÃO DO SUJEITO NAS  
PASSIVAS ANALÍTICAS E ADJETIVAS NA HISTÓRIA DO PORTUGUÊS  
Elaine Alves Santos Melo ..... 2980-2989
236. O LUGAR DA LEITURA NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA: O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO  
Alvaro Monteiro Carvalho / Marcel Alvaro de Amorim ..... 2990-3006
237. O OBJETO DIRETO ANAFÓRICO NO FALAR RURAL BAIANO  
Juvanete Ferreira Alves Brito..... 3007-3017
238. O PASSADO NO PRESENTE: HISTÓRIA DA PROMOÇÃO E DIFU-  
SÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO EXTERIOR  
Diego Barbosa da Silva..... 3018-3034
239. O PROF. ROCHA LIMA E A "CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO  
DA LÍNGUA DE CASTRO ALVES" (1946)  
Amós Coêlho da Silva..... 3035-3042
240. O REALISMO E O NATURALISMO: A QUESTÃO TERMINOLÓGICA  
Patrícia Alves Carvalho Corrêa ..... 3043-3055
241. O TEXTO LITERÁRIO E A PRODUÇÃO DE SENTIDO: O ASPECTO  
METALINGUÍSTICO DA PONTUAÇÃO  
Tania Maria Nunes de Lima Câmara..... 3056-3066

242. O TRATAMENTO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NOS PRINCIPAIS DICIONÁRIOS BRASILEIROS	
Aline Luiza da Cunha / Aderlande Pereira Ferraz.....	3067-3076
242. ONDE DIZ NO ORTO DO ESPOSO	
Ianaê de Oliveira / Sebastião Josué Votre.....	3077-3085
243. ORALIDADE E A ESCRITA, E O LETRAMENTO EM SOCIEDADES DE ORALIDADE SECUNDÁRIA	
José Mario Botelho.....	3086-3103
244. O SIGNIFICADO INTERPESSOAL EM TEXTOS MULTIMODAIS NO LIVRO DE INGLÊS: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA	
Adriana Baptista de Souza .....	3104-3114
245. OS NOMES NAS SOCIEDADES PARAENSE E FLUMINENSE	
Maria Lucia Mexias-Simon / Sonia Maria da Gama Malcher .....	3115-3131
246. PADEIRINHO DA MANGUEIRA: A ESTÉTICA DA LINGUAGEM DO MORRO	
Juliana dos Santos Barbosa.....	3132-3142
247. PÃO DE AÇÚCAR: UMA OU VÁRIAS MOTIVAÇÕES DE UM MESMO TOPÔNIMO?	
Andréia Almeida Mendes .....	3143-3154
248. PELA TEORIA DA ICONICIDADE VERBAL NO ENSINO DA LEITURA	
Ana Malfacini / Darcília M. Pinto Simões .....	3155-3166
249. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EM TIMOR-LESTE: TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE	
Alan Silvio Ribeiro Carneiro .....	3167-3179
250. REFLETINDO SOBRE A PRODUÇÃO DA "HIPERCORREÇÃO", EM TEXTOS DE ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	
Elizete Beatriz Azambuja .....	3180-3189
251. REFLEXÕES SOBRE CRIME E JUSTIÇA: UMA LEITURA DE O DIA DA CORUJA E A CADA UM O SEU DE LEONARDO SCIASCIA	
Gisele Maria Nascimento Palmieri.....	3190-3203
252. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A APARÊNCIA FÍSICA E MORAL NA LITERATURA QUINHENTISTA – O TEATRO DE GIL VICENTE	
Sebastião Josué Votre / Larissa Stumpf Schuler .....	3204-3211
253. RESSONÂNCIAS DE FERNANDO PESSOA EM TEXTOS POÉTICOS DE MANOEL DE BARROS	
Nery Nice Biancalana Reiner .....	3212-3219
254. REVISTAS FEMININAS CONTEMPORÂNEAS: A QUEM SE DESTINAM?	
Flávia Cassino Esteves / Darcília Marindir Pinto Simões .....	3220-3232

255. SUBSTANTIVO OU ADJETIVO? UM PROBLEMA ASPECTUAL  
*Maria Noêmi Freitas* ..... 3233-3243
256. TOPOS POÉTICO NA ÉPICA DE VIRGÍLIO E A  
 INTERTEXTUALIDADE COM O LIVRO DE JÓ NA LITERATURA  
 HEBRAICA  
*Zilda Andrade L Santos*..... 3244-3256
257. TRANSCRIÇÃO SEMIDIPLOMÁTICA E FAC-SIMILAR DE  
 MANUSCRITO DATADO DE 1821  
*Ana Maria Alves Rodrigues de Paula* ..... 3257-3263
258. UM ESTUDO DE ATRAVÉS DO BRASIL: PRÁTICA DA LÍNGUA  
 PORTUGUESA DE OLAVO BILAC E MANOEL BOMFIM  
*Marcela Cockell* ..... 3264-3273
259. UM OLHAR SOBRE OS COMPLEMENTOS VERBAIS ROCHA LIMA,  
 A NGB, A SALA DE AULA  
*Tania Maria Nunes de Lima Câmara*..... 3274-3278
260. UMA PROPOSTA DE EDIÇÃO PARA BAHIA LIVRE EXPORTAÇÃO,  
 DE JUREMA PENNA  
*Isabela Santos de Almeida / Rosa Borges dos Santos* ..... 3279-3288
261. UTOPIAS FANTÁSTICAS CARACTERÍSTICAS GERAIS DA FIC-  
 ÇÃO CIENTÍFICA  
*Cristina Martinho/ Lincoln Fidelis*..... 3289-3300
262. VARIÇÃO LINGUÍSTICA E TEXTO LITERÁRIO: PERSPECTIVAS  
 PARA O ENSINO  
*Anderson de Souto* ..... 3301-3321
263. VARIÇÃO LINGUÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE O NÍVEL DE  
 CONSCIENTIZAÇÃO DOS ALUNOS  
*Terezinha Toledo M. de Melo / Lucia F. de Mendonça Cyranka / Maria Diomara  
 da Silva* ..... 3322-3332

**O ARTIGO DE OPINIÃO  
NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
POR UM PROGRAMA ARGUMENTATIVO  
COM RETÓRICA**

*Patricia Ferreira Neves Ribeiro*  
(UFF/UNILASALLE/FAETEC)  
[patleitura@gmail.com](mailto:patleitura@gmail.com)

***1. A produção textual na sala de aula***

Uma avaliação geral do trabalho com a produção textual nas aulas de língua portuguesa revela que, ainda hoje, as atividades de redação centram-se em práticas que privilegiam o estudo da palavra e da frase descontextualizadas.

Muito embora, na atualidade, todo um embasamento teórico calcado na dimensão interacional e discursiva da língua seja ofertado por instituições governamentais em cursos de formação e capacitação de professores, fato é que mesmo o trabalho com a escrita, em aulas de língua portuguesa, ainda toma como eixo principal o estudo da nomenclatura gramatical. Nesse sentido, o “aprender a escrever” equivale à aquisição de uma escrita artificial, mecânica, descontextualizada e inibida em sua autoria; dominar a escrita é, por exemplo, nessa perspectiva reducionista, escrever, simplesmente, sem erros de ortografia.

Com atenção à produção textual em sala de aula, esta pesquisa parte de algumas ações essenciais ao trabalho com o texto, a saber: privilegiar e estimular a presença necessária do sujeito aprendiz sobre o seu dizer; inserir o aprendiz no processo interativo da linguagem, no qual ele manifesta intenções na relação cooperativa com o outro; levar o aprendiz a praticar uma escrita planejada e submetida a processos de revisão.

Essas ações baseiam-se num conceito de texto como discurso. Em outros termos, o texto é tomado como um evento, dialogicamente constituído, em que elementos linguísticos e extralinguísticos atuam, na produção de variados efeitos de sentido, segundo um contrato de comunicação condicionado pelo gênero textual escolhido.



Nesta pesquisa, tomamos como centro de nossa análise o gênero textual artigo de opinião assinado, organizado, no escopo do contrato de comunicação midiático, segundo o modo argumentativo do discurso. O artigo “Uma no cravo e duas na ferradura”, de 23 de março de 2007, assinado pelo jornalista Villas-Bôas Corrêa, do Jornal do Brasil, é o texto escolhido para apresentarmos o uso de mecanismos linguísticos e extralinguísticos instauradores do processo interativo da linguagem, no qual o aprendiz pode e deve inserir-se.

A temática da troca verbal, as circunstâncias comunicativas e sociais e as instâncias de recepção e de produção ilustram esses mecanismos fundadores da interação verbal. De acordo com o interesse deste trabalho, mais especificamente, privilegiamos, nesta pesquisa, fazer o estudo da instância de produção. Neste estudo queremos mostrar que ela é caso exemplar de um “eu” atuante sobre o seu dizer no âmbito de um programa argumentativo que suscita emoções e estimula afetos.

A escolha do *corpus* – limitado, neste trabalho, a uma pequena amostra – justifica-se por ele apresentar um recorrente componente linguístico – a reenunciação proverbial – que exemplifica como a produção textual na sala de aula pode se voltar para a prática de uma escrita tomada, nitidamente, segundo seu valor interacional. A partir desse *corpus* e do olhar a ele dirigido, privilegiamos focalizar, no quadro da interação verbal, a construção do sujeito enunciador em sua relação com o apelo emocional da linguagem argumentativa. Em outras palavras, abordaremos a instância de produção dos provérbios recriados relativamente ao programa argumentativo com retórica que se estabelece no artigo estudado.

## **2. Por um programa argumentativo com retórica**

Parece já estar claro que este trabalho insere-se numa perspectiva que não se atém ao estudo da produção textual como o resultado de uma soma livre de frases. Ao contrário, preocupa-se com as atividades de redação em que a unidade de sentido, bem como os efeitos de sentido produzidos e, principalmente, a imagem de um sujeito atuante sobre o seu dizer sejam sempre perseguidos. Sobretudo, frente à preocupação principal com a subjetividade na linguagem ar-

gumentativa, esta pesquisa insere-se no universo da linguagem com emoção.

No que concerne ao modo de organização em foco nesta pesquisa, o argumentativo, vale dizer que, em âmbito escolar, o processo argumentativo tem sido visto, às vezes, como um dizer puramente intelectual, descontextualizado e distanciado de um sujeito enunciativo. Assim, a palavra argumentativa na escola tem sido atrelada quase sempre à palavra da razão. A tradicional dicotomia cognição/emoção parece ainda não ter sido superada no trato da argumentação na escola.

Assumindo outra abordagem para o estudo da argumentação na sala de aula, dentro do gênero textual artigo de opinião assinado, esta pesquisa visa analisar, à luz do contrato de comunicação midiático, um programa de argumentação que privilegia a presença do sujeito em toda a sua heterogeneidade, inserido na relação com o mundo e com o coenunciador. Isso significa defendermos que trabalhos com o modo de organização argumentativo, na escola, investiguem e, depois, promovam, no interior da argumentação, o jogo intercambiável entre razão e emoção, flagradas nas investidas do sujeito sobre o discurso que constitui.

Não é mais possível que, no estudo da argumentação, o discurso da razão impere sob a justificativa de que ele instaura um ideal de racionalidade e cientificidade. Na complexidade das interações verbais, os limites entre o cognitivo e o emocional são tênues. “Toda atividade do ser humano, incluindo obviamente a atividade verbal, envolve componentes racionalizantes e emocionais, que, por sua vez, encontram-se inseridos no espaço histórico e cultural das trocas linguageiras” (LYSARDO-DIAS, 2010, p. 97).

No corpus estudado, verificamos ser verdadeira a ideia de que emoção e razão não são excludentes nas práticas linguageiras, mas as constituem de fato. O contrato de comunicação midiática e o artigo de opinião assinado, como um dos modos do discurso da imprensa, sustentam-se segundo Charaudeau, sob a dupla finalidade da informação e a da captação, ou seja, situam-se tanto na esfera da razão quanto na da emoção. A partir dessas finalidades, ao jornal impõem-se dois desafios, respectivamente: o da credibilidade e o da dramatização.

Dentro de uma lógica cívica, ao jornal cabe dar ao leitor uma informação sobre o que aconteceu ou está acontecendo no mundo da vida social. Isso se dá por meio da reportagem de fatos do mundo e da explicação acerca das causas e consequências sobre o surgimento desses fatos. Nessa visada de informação, a imprensa se vê desafiada a angariar credibilidades, porque baseia sua legitimidade não na verdade em si, mas “no fazer crer que o que é dito é verdadeiro” (CHARAUDEAU, 2006b, p. 90). Assim, faz prevalecer um saber calcado na exatidão de provas que comprovam a veracidade dos fatos.

Por sua vez, quando inserido em uma lógica comercial, o jornal se vê intimidado a captar o maior número possível de consumidor das notícias face à concorrência. Assim, diante dessa visada de captação, a imprensa se vê obrigada a despertar o interesse do público-leitor pela informação que lhe é transmitida, lançando, para tanto, efeitos de dramatização sobre ela. Desse modo, faz predominar um saber que mobiliza afetividades justamente por incorporar um ideal de novidade, instaurador do diferente e/ou inusitado.

Praticar a produção textual à luz de um contrato comunicativo é dar consciência ao aprendiz de seu papel discursivo no texto; no quadro da argumentação, é salientar seu engajamento explícito (no quadro da emoção) ou “implícitado” (no quadro da razão); é ensiná-lo a oscilar entre razão e emoção se se pretende submetê-lo a um programa argumentativo com retórica.

Sob o ângulo de tal programa argumentativo, Charaudeau e Maingueneau mostram que “a argumentação é sempre situada e vivida por sujeitos portadores de interesses, de paixões e de valores” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 57), elementos que constituem, em perspectiva freudiana, o cerne da subjetividade. Ou seja, a argumentação é mesmo encenada por um sujeito portador de opinião, a qual, de um ponto de vista linguageiro, remete a questões da subjetividade e da afetividade (CHARAUDEAU, 1992, p. 492). Em outros termos, a palavra opinativa do sujeito investigado, isto é, a palavra que expressa “valores” é fio condutor de emoção, da não isenção do enunciador, a qual permite ao locutor “situar sua proposta em relação a si mesmo, [...] revelando sua própria posição quanto ao que diz” (*Idem*, p. 575).

O princípio do qual parte a análise da argumentação no discurso é o de que há mesmo uma associação íntima entre a emoção e a racionalidade, considerando as emoções, conforme Parret (*apud* CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 189), como julgamentos, em uma concepção avaliadora e cognitiva. Nesse sentido, defendemos ser impossível tratar na escola, dentro de uma perspectiva discursiva da linguagem, o ensino da produção textual desvinculado de um sujeito atuante, ativo e inovador sobre o seu dizer.

### 3. A funcionalidade argumentativa de Villas-Bôas Corrêa

Em artigo de 23 de março de 2007, o sujeito discursivo Villas-Bôas Corrêa, parodiando versões convencionais dos ditos populares, isto é, reelaborando, por subversão, o dizer tradicional, cria seu próprio dizer e deixa brechas para ser reconhecido sob a imagem da-quele que julga também com emoção.

Na sequência, apresentamos a análise do referido artigo do qual depreendemos *a tese* que resulta justamente desse jogo intertextual implícito. Isso porque tal *proposição* configura-se como paródia de velho dito popular. Flagrado como *tese* no interior do artigo selecionado, esse enunciado polifônico veicula a voz do enunciador, que ecoa em paralelo à da tradição, e ao veiculá-la mostra-se predisposto à instauração do subjetivo. E se a subjetividade é instaurada, nesse caso, a propósito da criação de *tese* que é paródia, então comprovamos que a subjetividade é mesmo categoria estruturadora do discurso argumentativo entoado.<sup>1</sup>

O procedimento de interseção entre a voz consensual e a do enunciador a ser comentado corresponde ao que atestamos por obra da seguinte construção derivada, inserida no artigo sob análise:

Construção-fonte	Uma no cravo, outra na ferradura.
Construção-derivada	Uma no cravo e duas na ferradura. ... um <b>acerto</b> no cravo e duas <b>falhas no repique da batida da ferradura</b> .

<sup>1</sup> Este final de parágrafo foi corrompido, e não temos segurança de tê-lo reconstituído exatamente como foi produzido. [NOTA DO EDITOR]

Verificamos que, nesse artigo, o articulista, posicionando-se acerca dos primeiros movimentos de Lula em sua segunda gestão, defende a *proposição* de que “o presidente Lula desta nebulosa fase de hesitações, perdido na remontagem do governo, às vezes surpreende para mais ou para menos”. A *tese*, assim enunciada, interessa-nos mais como veículo de uma declaração objetiva que o articulista deseja transmitir ao seu público-leitor. Tal conteúdo encerra uma verdade provada ao longo do texto por meio de argumentos que ilustram as ações acertadas e desacertadas do presidente. Assim delineada, a *proposição* parece predisposta à objetividade, à expressão de racionalidades.

A essa enunciação, contudo, soma-se outra que complementa a formulação da *tese*. Indicada no próprio título do texto: “*Uma no cravo e duas na ferradura*”, desdobra-se no primeiro parágrafo ao inserir-se no fio discursivo da sequência textual supracitada e aqui retomada: “... o presidente Lula desta nebulosa fase de hesitações, perdido na remontagem do governo, às vezes surpreende para mais ou para menos com um acerto no cravo e duas falhas no repique da batida na ferradura”.

Dessa forma enunciada, a *tese* interessa-nos, principalmente, pela maneira como está estruturada, pois, se pretendemos descortinar a constituição do sujeito Villas-Bôas Corrêa, e o programa argumentativo sobre o qual se baseia, temos de investigar seu modo de expressão. Sob esse campo de visão, essas duas ocorrências que integram a *proposição* defendida por Villas-Bôas Corrêa são reenunciações paródicas do velho dito popular “*Uma no cravo, outra na ferradura*”. São paródias, porque ativam o provérbio original para argumentar em sentido diferente ao por ele prescrito, conforme comprovaremos adiante.

Nesse enquadre, tais ditos reenunciados inserem-se, no texto, subvertendo o discurso límpido e objetivo com o qual o articulista inicia a sua *tese*: “... o presidente Lula... às vezes surpreende para mais ou para menos”. Reinventados em dimensão paródica, os ditos em foco costuram a *tese* sob a aura do subjetivo, sobretudo porque dessa reinvenção podemos destacar a voz do enunciador que se diferencia daquela consensualmente partilhada.

Interessa notar a necessidade que o sujeito discursivo tem de reescrever a *tese* sob a roupagem da paródia, não se limitando à exatidão da primeira parte de sua *proposição*. Se, em termos de conteúdo, a ideia de alternância de ações, recomendada pelo provérbio em tela, já estava expressa em “*surpreende para mais ou para menos*”, em termos formais, o sentido será alargado para a identificação do sujeito enunciador.

Enfim, assumindo o papel de *proposição* e, nesse caso, principal, por se localizarem no título e no primeiro parágrafo, as duas ocorrências “*Uma no cravo e duas na ferradura*” e “*... com um acerto no cravo e duas falhas no repique da batida da ferradura*” configuram-se não só como mecanismo argumentativo fundamental, mas como meio para deprendermos a identidade discursiva do sujeito focalizado.

Na sequência, visualizamos as impressões deixadas pelo enunciador na *reescritura* do dito original.

Na atividade de retextualização, a estratégia da substituição é aplicada sozinha à primeira construção derivada; conjugada ao acréscimo aplica-se à segunda versão. Ambas são abaixo recuperadas:

Construção-fonte	Uma no cravo, outra na ferradura.
Construção-derivada	“Uma no cravo e <i>duas</i> na ferradura.” “... um <i>acerto</i> no cravo e <i>duas falhas no repique da batida da ferradura</i> ”.

A construção paródica cujo resultado é o título “*Uma no cravo e duas na ferradura*” baseia-se na apreensão da fórmula já consensualmente admitida. A partir daí, contudo, promove alterações por meio das quais a palavra “*uma*” adquire nova classificação gramatical e na qual é inserida a palavra “*duas*” – em troca do termo “*outra*”. Ressaltemos que ambas as substituições são feitas relativamente à temática debatida pelo sujeito-enunciador. Com essas inserções, o valor semântico de equilíbrio – ora tendendo ao benefício, ora à repressão – inculcado pelo provérbio-fonte, é alterado com vistas a se ajustar ao ponto de vista do enunciador sobre as ações do presidente Lula.

No artigo sob análise, o conceito de “isenção”, indicado pelo enunciado-fonte, é negado. Ao se inserir o numeral “*duas*”, no lugar

do pronome indefinido “*outra*” e, a partir daí, ao se substituir o artigo definido “*uma*”, pelo numeral “*uma*”, fomenta-se a ideia do desequilíbrio. Ou seja, o rifão que defende a teoria de que “com ação alternada, beneficiando, ou reprimindo, ora uma, ora outra facção, busca-se o equilíbrio e a vontade de querer passar-se por imparcial” é substituído por “com ação alternada, beneficia-se ou reprime-se mais uma facção, atestando parcialidade”.

A fim de provar essa nova verdade instaurada, o enunciador lista um variado quadro de ações representativas dos arranhões do governo em confronto com os poucos atos de lucidez do presidente. Para alguma ação acertada, como a de travar os gastos e desperdícios no Congresso e no Judiciário, pelo menos três medidas desajustadas, tais como: aprovação de reajuste para o vencimento dos deputados, senadores, ministros e o presidente; pressão para que a Câmara aprovasse, por 308 votos contra 141, o recurso do PT contra a instalação da CPI do Apagão Aéreo; e autorização para a exploração pelo setor privado em, no máximo, 3% das florestas, até 2010, fato que, segundo o articulista, “não passa pelo gogó dos ambientalistas”.

Com a substituição do pronome indefinido “*outra*” pelo numeral cardinal “*duas*”, opera-se a troca de uma referência comparativa genérica, não particularizada e não restrita por uma quantidade numericamente definida e particularizada.

Essa troca leva-nos a classificar o termo “*uma*”, agora da construção-derivada, como numeral. Na sua relação com o pronome indefinido “*outra*”, o termo “*uma*”, do enunciado-fonte, firma-se por sua indeterminação; trata-se de um artigo indefinido. Por sua vez, em paralelo ao numeral cardinal “*duas*”, passa a se firmar, sobretudo, pela singularidade, ou a qualidade de único. No que tange à quantidade, conforme salienta Neves (2000, p. 518), sendo um artigo indefinido, “*uma*” expressa o sentido de “pelo menos um”; como numeral, passa a expressar o de “exatamente um”.

Tais alterações são coerentes com o motivo mesmo da evocação paródica, qual seja o de enredar o provérbio em contexto que o atualize e, em consequência, o particularize. Na visão do enunciador, é tendencioso o leque de benefícios distribuídos pelo presidente Lula, em detrimento do povo, como ecoa a própria conclusão do artigo: “Para o povão, tudo continua na mesma”. E tais benefícios são, ma-

tematicamente, assinalados por uma determinação definida, traço característico dos numerais cardinais, diferentemente do que ocorre com os pronomes e artigos indefinidos.

Nessa mesma direção de análise, destacamos da *tese* desdobrada no primeiro parágrafo: “... *com um acerto no cravo e duas falhas no repique da batida da ferradura*” a explicitação do desequilíbrio das ações presidenciais. Isso se dá pela indicação de que *falhando na pancada dada sobre a ferradura*, as ações do governo não favorecem o povo, assustando-o definitivamente. Até a pancada fabricada para aliviar a população é “falha”.

Além disso, para indicar a desproporção entre os “bons” e “maus” atos presidenciais, o articulista invoca ainda o nome “*repique*”. Em uma de suas acepções, “repicar” traduz-se pela produção de sons agudos e repetidos. Assim, na visão do enunciador, a imagem “*no repique da batida*” manifesta que são repetidos e escandalosos os favorecimentos concedidos aos Três Poderes pelo governo Lula, em contraposição às ações que os desfavorecem.

A menção a termo semelhante aparece só no terceiro parágrafo, quando o articulista informa que “*a pancada*” fora anunciada, “*com o amortecedor das justificativas*”, pelo ministro do Planejamento Paulo Bernardo, poupando-se o presidente desse desconforto. Além disso, o destaque dado, no segundo parágrafo, à expressão “*na moita*” (“*Ainda agora a equipe econômica tentou travar, na moita, a gincana de gastos e desperdícios no Congresso*”) referente ao anúncio da citada “*pancada nas verbas orçamentárias dos dois poderes*”, reforça a ideia de que, segundo o enunciador, o governo pende, sem dúvida, para o lado mais forte: o do Planalto e seus Poderes.

Pelas menções elaboradas acerca das substituições e dos acréscimos aplicados ao dito convencional, verificamos que o enunciador, ao distanciar-se da construção-fonte, quer demarcar sua forma particular de intervenção no tradicional discurso, uma maneira própria de olhar o mundo, e da qual extraímos o discurso da emoção que é constitutivo de seu dizer argumentativo.



#### 4. *Palavras finais.*

No escopo da perspectiva teórica que adotamos nesta pesquisa, podemos dizer que, estudando a argumentação em Villas-Bôas Corrêa por seu modo de inscrição no discurso, constatamos que o mesmo ancora-se num programa argumentativo que se estabelece sobre dois eixos complementares: o da razão e o da emoção.

Essa constatação parece tornar indiscutível a consideração de que o processo argumentativo estudado nesta pesquisa constitui-se como um programa de argumentação com *retórica*. Tal programa sugere a exclusão de um dizer visto como uma operação puramente intelectual, descontextualizada e destituída de qualquer palavra para exprimir a *emoção* – o ideal do discurso argumentativo (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 57).

Ao examinarmos as reenunciações proverbiais, pela ótica da *imagem do sujeito enunciador*, constatamos que o programa argumentativo executado nos artigos de Villas-Bôas Corrêa, evidencia-se, de fato, como uma argumentação com emoção. Sua eficácia, contrariamente ao que se pensa, não está na pretensão da objetividade do articulista nem de sua unidade como sujeito discursivo, mas se encontra justamente nessa íntima articulação entre argumentação e retórica. Tal abordagem sustenta-se na da análise da argumentação no discurso, ramo da análise do discurso “preocupada em retomar a experiência da retórica como arte eficaz da palavra” (*Id., ib.*, p. 16).

Em resumo, a funcionalidade argumentativa do discurso de Villas-Bôas Corrêa, depreendida da análise das reenunciações proverbiais, ampara-se no jogo intercambiável entre emoção e razão dado pela dissipada ambiguidade estabelecida entre a parcial imagem de si e seu reverso. Nessa direção mostram Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 94) que pode acontecer de o “reinvestimento<sup>2</sup>”, no que diz respeito às relações interdiscursivas, ser mesmo ambíguo, sendo interpretável simultaneamente como captação ao dito original (pela recorrência ao provérbio) e como subversão paródica (pela re-

---

<sup>2</sup> De maneira interessante, Charaudeau e Maingueneau (2004) utilizam essa metáfora financeira a fim de enfatizarem que um texto ou um gênero, guardados na memória da coletividade, possuem um capital variável de autoridade, avaliado positiva ou negativamente.

criação proverbial). Nesse caso, o sujeito parodista assume, enfim, uma posição ambígua relativamente ao parodiado: “afasta-se dele, permanecendo próximo; é-lhe infiel, sendo fiel” (MACHADO, 1999, p. 330).

Essa prática ambivalente que emerge das enunciações do sujeito discursivo revela que, apesar de as marcas da captação de um dizer canônico atingirem o discurso de Villas-Bôas Corrêa, esse mesmo discurso é atravessado, inevitavelmente, pela subversão, ou seja, por elementos duplamente emocionais. Essa constatação coaduna-se com a fala de Kerbrat-Orecchioni (1980) para quem todos os discursos são subjetivamente marcados – lugar de inscrição da parcialidade – porém de acordo com formas e graus extremamente variados. Dentro desse quadro de certo conflito particular, uma vez que o enunciador concilia-se com a voz consensual ao mesmo tempo em que dela se defende, instaura-se, definitivamente, a eficaz argumentação retórica de Villas-Bôas Corrêa.

Considerando, em particular, a face subjetiva dessa ambivalência, ressaltamos ainda que os efeitos de parcialidade produzidos pelos elementos emocionais do discurso argumentativo estudado, ou seja, manifestados a partir dos ditos populares parodiados não estão circunscritos ao limite da frase, pois já extrapolaram para o discurso. A obsessiva relação com o já-dito por parte do enunciador e a sua sistemática reenuniação por subversão paródica demonstram que a emoção é construída textualmente.

Não sendo, pois, um adorno, tal processo é apreendido neste trabalho como meio discursivo sistemático de garantia da eficiência/funcionalidade argumentativa dos textos de Villas-Bôas Corrêa.

Todas as informações apresentadas parecem ser suficientes para constataremos a legítima e eficaz oscilação que caracteriza, em particular, o discurso argumentativo de Villas-Bôas Corrêa e, em âmbito geral, o comentário jornalístico, como comprova a citação extraída de Charaudeau (2006b, p. 187) e copiada a seguir:

Na realidade, o comentário jornalístico, tomado pela dupla restrição de credibilidade/captação do contrato de comunicação midiática, retira sua legitimidade de uma oscilação permanente entre, de um lado, um discurso de engajamento moral, de outro, um discurso de distanciamento; de um lado, uma manifestação de entusiasmos, de outro, de frieza; de um lado, de argumentos baseados em crenças (no saber amplamente

compartilhado), de outro, de argumentos baseados em conhecimentos (no saber reservado).

Enfim, os dados abordados, neste estudo, parecem ser suficientes para que defendamos que o programa argumentativo aplicado na escola deve mesmo orientar-se para a inclusão do fator emocional ao lado do já presente componente racionalizante.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constructive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, Paris, n° 26, p. 91-151, 1982.

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

BARROS, Diana Luz Pessoa de. & FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes; UNICAMP, 1988.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006b.

\_\_\_\_\_. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. (Orgs.). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, p. 23-37, 2001.

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

GRÉSILLON, A. & MAINGUENEAU, Dominique. Polyphonie, proverbe et détournement. *Langages*, Paris, n° 73, março, p. 112-125, 1984.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin, 1980.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MACHADO, Ida Lúcia. A paródia vista sob a luz da análise do discurso. In: MARI et alii (Orgs.). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges; NAD/FALE/UFMG, p. 327-334, 1999.

LYSARDO-DIAS, DYLIA. Estereótipos e emoção: empatia no gênero proverbial. In: MENDES, E. e MACHADO, I. D. (Orgs.). *As emoções no discurso*, vol. II. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

OBELKEVICH, James. Provérbios e história social. In: BURKE, P. e PORTER, R. (Orgs.). *História social da linguagem*. São Paulo: UNESP, p. 43-81, 1997.

TAGNIN, Stella Ortweiler. *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática, 1989.

# O ATO DE NOMEAR- DA CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS DE GÊNERO ATÉ A ABJEÇÃO

Thami Amarílis Straiotto Moreira (UFG)  
[thaminha.ufg@gmail.com](mailto:thaminha.ufg@gmail.com)

## 1. *Sobre nomear*

A nomeação é uma das questões centrais quando o assunto é a relação entre linguagem e realidade. Em geral, a relação linguagem/realidade é bastante complexa por si só. A nomeação é apenas uma das funções da linguagem que tem um papel muito importante, pois os significados dos nomes organizam e classificam as formas de perceber a realidade, além de estarem ligados diretamente com uma cultura ou comunidade.

Um nome não é uma palavra aleatória ou qualquer. Ele sempre quer dizer alguma coisa e sua relação com a significação é complexa. Dizer isso significa que a questão dos nomes e seus significados sempre geraram muita polêmica e inquietação. As propriedades de um nome nem sempre estão postas às claras, o que geralmente cria muita discórdia entre os filósofos e linguistas. Quando pensamos em *nome* e no que ele significa logo nos vem à cabeça alguma designação. Como se um *nome* servisse para designar as coisas, pessoas, lugares, etc. Enfim, como se ele servisse para especificar algo que é nomeado. Especificar ou designar algo quer dizer separar alguma coisa para lhe dar destaque. Para lhe conferir uma “certa” exclusividade de tratamento, quero dizer, para se referir a algo sem recorrer a alguma interferência que um objeto pode ter em outro.

### 1.1. Platão e o nome

O nome sempre suscitou uma questão ontológica, quer dizer, uma questão de existência. Nomear era considerado como pressupor a existência de algo. Essa noção surgiu com Platão (2001). Ao analisar a relação dos nomes com o estado de coisas no mundo, ele formula o problema ontológico dos nomes: se há um nome é porque há o que é nomeado. É possível falar significativamente de coisas que não existem? E se não existem, fala-se então do nada, um não-ser?

Para Platão (2001), nada pode ser afirmado com sentido acerca do nada, do não ser, pois sobre o não ser não há significado. Então, nada se poderia falar sobre ele com sentido porque ele não faz parte da realidade.

Usar um nome é como um compromisso que se estabelece. Um compromisso de que aquilo existe na realidade sendo, portanto, verdade. Platão (2001) trata, no diálogo estabelecido entre Sócrates e Hermógenes, a questão da nomeação de maneira essencialista. Hermógenes não acredita que os nomes possuem uma motivação e, portanto, esse nome é arbitrário. Para ele, a justeza dos nomes não se baseia em outra coisa senão uma convenção ou um acordo. Os nomes obedecem à lei do costume e do hábito. Então, Hermógenes argumenta que sendo assim é possível mudar o nome das coisas sem que haja prejuízo de acerto.

Sócrates, por sua vez, questiona a convencionalidade dos nomes. Ele questiona primeiramente se a mudança dos nomes é algo que qualquer um possa fazer quando quiser, se essa mudança acontece dessa maneira mesmo tão livre e se ela traz prejuízos. Logo em seguida ele lembra Hermógenes de que é tanto possível dizer um nome verdadeiro quanto um falso. Pode-se tanto dizer a verdade ou mentir ao pronunciar um nome. Quer dizer, posso designar um objeto com um nome falso, que não corresponda ao objeto.

Platão (2001), ao dar voz a Sócrates, instaura a noção de verdade que não se aplicaria apenas aos nomes, mas aos homens e, assim, a todas as coisas e seres do mundo. A verdade seria única, quer dizer que a verdade não depende do juízo de cada um, mas ao mesmo tempo ela não seria semelhante nem simultânea a todos, mesmo sendo única. Assim, a verdade das coisas, voltando aos nomes, existiria por si mesma. Com isso, Platão chega à essência das coisas e seres no mundo. A verdade não depende de cada indivíduo em particular.

O que Platão faz é dar certa autonomia às ações, uma autonomia dependente da verdade, de um modo natural e certo de agir de cada coisa. E não corresponder a esse modo correto de cada coisa, ou seja, à essência de cada ser no mundo significa errar. O erro na nomeação diz respeito a errar quanto à denominação que fazemos através de um nome. Platão quer dizer que nomear é também seguir uma

essência ou verdade, mas que a possibilidade de errar existe, e assim a coisa nomeada ficaria com uma designação falsa.

Para ele, a nomeação é uma função da linguagem, como um instrumento, seguindo o seu próprio exemplo, um furador que utilizamos para perfurar, ou uma lançadeira que usamos para tecer. Assim também o nome é o que usamos para nomear. Nomear é designar alguma coisa e isso, segundo Platão, significa dar informação da coisa designada aos outros. Ou seja, é distinguir uma coisa entre outras conforme suas constituições.

Platão começa a fazer associação entre a nomeação e a identidade. Se nomear é designar algo sobre alguma coisa, e isso é informar e distinguir essa coisa das demais de acordo com as suas próprias características, então nomear é um ato de identidade, que promove a identidade. Nomear separa através da diferenciação uma coisa da outra, separa e difere os seres, estados de coisas. E cria a identidade.

## **1.2. Nome e identidade**

Brah (2006, p. 335), analisando o termo “negro”, mostra que “[q]uando utilizado em relação aos sul-asiáticos o conceito é de fato esvaziado daqueles significados culturais específicos associados com expressões como ‘música negra’”. Ela mostra como o termo “negro” adquire significados diferentes de acordo com o lugar no qual ele é empregado. As palavras e seu uso estão condicionados a regras, como em um jogo, e que são regras estabelecidas mediante um acordo e tidas convencionalmente na língua em uso.

Ampliando essa noção de regras e convenções, é possível visualizar que são as práticas e costumes de cada cultura que regem o uso cotidiano da língua. É a política de cada região, a religião e as classes sociais predominantes, entre outros marcadores, que vão construindo e produzindo costumes e sentidos. No caso que Brah apresenta, o nome “negro” enquadra pessoas diferentes em diferentes lugares, e o motivo da diferença são os marcadores identitários contextualizados que interseccionam as culturas, trazendo novas concepções e vinculando interesses diversos.

Silva (2007, p. 76) afirma que “identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística”. Tratar daquilo que é feito quando se nomeia é ainda realizar um ato de predicação. Ou seja, sempre que nomeamos atribuímos simultaneamente um predicado, um complemento ao nome, uma característica, um adjetivo. E com isso, diferenciamos e identificamos, classificando e separando. A nomeação é, por causa da predicação, um ato que diferencia, sendo também um ato que identifica.

Se o nome é a base para que a identidade surja, é ele quem diferencia as coisas e seres no mundo. A identidade e a diferença, segundo a proposta de Silva (2007), acontecem simultaneamente sendo um produto de um mesmo processo, o da identificação. Por trás de uma identidade existe sempre ao menos uma negação. E a diferença sempre nega várias afirmações. Então, dizer que se é algo ou se identificar sob um nome significa negar e esconder vários outros que de imediato não aparecem. Essa negação e o que está escondido no nome não estão dados junto com o nome. O que aparece de forma explícita no nome é o predicativo ou complemento que o acompanha.

### **1.3. O ato de nomear**

O que o ato de nomear pode querer dizer ou fazer? Ou seja, o que o ato de nomear pode representar? Com a visão performativa da linguagem trazida por Austin (1976), fica mais fácil perceber como a língua opera as identidades. Para Austin, dizer implica fazer. Dizer alguma coisa não significa a simples descrição de algo, ou um relato de um acontecimento, muito menos apenas a declaração de alguma coisa, pois toda declaração em si realiza uma ação. Austin separou dois grupos de sentenças: o constativo e o performativo.

Os performativos seriam as sentenças mascaradas, aquelas que se disfarçam porque parecem desempenhar uma função quando na verdade desempenham outra. Nesse caso, os performativos se disfarçam de sentenças declarativas enquanto que, ao invés de declararem ou descreverem algo, elas fazem. Quer dizer, as sentenças constativas teriam a função de descrever a realidade ou declarar alguma coisa ou fato do mundo, e as performativas realizariam uma ação.



Mas muitas vezes podemos nos enganar se uma sentença é constativa ou performativa, Austin diz que as performativas se camuflam como se fossem constativas, pois não percebemos de pronto que mais que declarar ou descrever o mundo essas sentenças performativas provocam uma ação no mundo. Ao final, ele defende que a dificuldade em separar constativo de performativo acontece porque todas as sentenças são performativas.

Assim, Austin parte para a análise de um ato performativo e o divide em três partes chamadas de locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Todas essas partes acontecem juntas, não são separáveis porque elas, juntas, formam o ato de fala. Como locucionário, Austin delimitou a sentença em si, a locução com todos os sons e toda a gramática de uma língua, o enunciado. De ato ilocucionário, ele chamou a ação que a sentença opera, e de perlocucionário as suas consequências ou efeitos.

Dizer que falar implica em fazer é uma maneira de dizer que o ato de fala tem força, senão não realizaria ação. Mas essa força não está na própria palavra em si, está em todo o conjunto que a possibilita existir e ter sentido. Para ter força de realizar a ação que se quer o ato de fala precisa vir acompanhado das convenções que o governam. Austin mostrou que para que uma fala realize uma ação é preciso que convenções sejam respeitadas e seguidas. São as condições que devem ser satisfeitas para que um ato seja realizado de forma feliz, que significa completa. Caso esses procedimentos não sejam satisfeitos teremos um caso de infelicidade, no qual o ato esperado não acontecerá por violação de alguma convenção. Ele separou seis condições, entre as quais as quatro primeiras correspondem a desacertos onde há a tentativa do ato, mas é uma tentativa nula. E os dois últimos Austin considerou como abusos onde o ato é vazio.

Desmistificando as pretensões filosóficas que medem a linguagem nela mesma quanto ao valor de verdade, Austin mostra com sua teoria e principalmente através das infelicidades, que toda a linguagem é uma produção e construção que depende do sujeito. Sujeito e língua aparecem juntos na linguagem. Não é possível separar sujeito e linguagem porque tanto o sujeito quanto a língua operam o mundo. Os dois são considerados agências dentro da visão performa-

tiva porque os dois realizam ações. Isso ressalta a importância do sujeito para a constituição da performatividade do ato de fala.

Quem fala e de onde se fala são questões centrais que revelam os interesses por trás do que é falado. Para a nomeação, é extremamente relevante, uma vez que o ato de nomear é performativo porque pratica uma ação que, segundo as convenções estabelecidas por Austin, precisa preencher todos os requisitos para que seja completa. Vale ressaltar que nesse ato, assim como nos outros, as posições de quem nomeia e do que é nomeado devem ser obedecidas, e essas posições revelam quem tem poder e autoridade para nomear e quem, ou o que, está subordinado a esse poder.

Austin mostra que o poder não se encontra nas próprias palavras porque existe a força ilocucionária que se refere a condições fora da linguagem. Se refere a quem diz e às condições de dizer. E essas condições acabam se tornando fundamentais para mostrar se o ato é legítimo ou não. Como explica Bourdieu (1996, p. 87), “O poder das palavras é apenas o *poder delegado* do porta-voz”. Na verdade, a lógica da linguagem não está nela mesma, mas vem de fora. As manifestações linguísticas obedecem a um poder exterior a ela que é revestido de autoridade (BOURDIEU, 1996, p. 87).

O sujeito pronuncia as palavras, detém o ato de fala. No entanto, ele fala de acordo com o que ele pode falar, manipulando a língua com toda a sua estrutura sintática e semântica de acordo com seu interesse, mascarando suas intenções, disfarçando o seu ato performativo em descrição ou constatação de algo, tirando a autonomia e autoridade que lhe pertence ao manifestar-se linguisticamente, passando-a para a língua ou até para a natureza. Bourdieu (1996) chama a atenção para o sujeito ou porta-voz, pois é este sujeito quem disfarça a performatividade da língua. A linguagem, portanto, não acontece sozinha, não aparece de forma isolada e independente da existência humana. Ao contrário, ela está ligada à produção feita pelo ser humano, ela surge a partir dele e os dois, linguagem e sujeito, agem no mundo. Mas dizer isso não tira a autoridade do sujeito e não faz com que a língua adquira autoridade e força por si só. A língua tem força, mas governada pelas circunstâncias de seu uso, que inclui tanto as convenções quanto os sujeitos.

Isso no ato de nomear se torna imprescindível já que a nomeação não é o simples ato de identificar coisas no mundo. A nomeação tem força, mas apenas terá força para nomear algum objeto ou pessoa se vier de alguém com a autoridade devida para isso. Quando se nomeia, a autoridade da palavra não é intrínseca à própria língua, como não é em nenhum outro uso da palavra, a força é designada pela pessoa ou instituição que a usa.

## **2. *Corpo abjeto***

### **2.1. Nome e gênero**

“Como a linguagem constrói as categorias de sexo?” (BUTLER, 2003, p. 10). Butler afirma que essa construção acontece através da circulação de fábulas de gênero criadas pelas estruturas jurídicas que legitimam as pessoas perante a sociedade, instituindo um contrato social no qual os sujeitos consentem livremente e, em sua maioria, ingenuamente em serem governados e manipulados por essa estrutura de poder e interesse. A circulação de fábulas de gênero cria a noção errada de que gênero é algo natural por causa do discurso elaborado por elas, fundado em uma ontologia fundante do ser, especialmente através da nomeação, como se já existisse algo pré-estabelecido antes mesmo do sujeito. Essa circulação não é desinteressada, é baseada nas relações de poder existentes na sociedade.

Somos rigidizados pela matriz heterossexual<sup>1</sup>, que é binária e oposicional. De acordo com essa matriz, “homem” e “mulher” aparecem justamente nessa ordem hierárquica, primeiro homem e depois mulher. Ela supõe que esses dois nomes sejam distintos e que um seja exatamente o extremo do outro, sugerindo que um refira sempre diretamente ao outro. O gênero é articulado ao sexo de cada sujeito, ou seja, desde que se nasce já se determina o gênero e a vida é marcada.

---

<sup>1</sup> O termo é usado por Butler para designar a grade de inteligibilidade cultural na qual os corpos, o gênero e os desejos são naturalizados. Serve para caracterizar o modelo discursivo/epistemológico que é hegemônico e que estabelece a necessidade de um sexo estável expresso por um gênero também estável. Aqui, o termo tem o mesmo sentido.

A classificação de gênero é organizada a partir do corpo. O corpo é o lugar de estilizações, sendo, antes de tudo, uma entidade política, pois o gênero é instituído pelas estruturas que constituem o poder e relacional porque se constitui sempre entre um eu e outro, e, por isso, é interseccionado por raça, nacionalidade, classe etc., entre outros marcadores identitários. Presumir uma identidade definida para as categorias de gênero, tanto “mulher” como “homem”, significa dizer que existe uma identidade fixa que é inata à cada pessoa.

A noção de sujeito para a política é primordial, uma vez que é através dessa noção que se pode governar e manipular alguém. A existência da categoria de gênero é justamente para inserir os sujeitos dentro de uma, e apenas uma, das duas do par binário “homem”/“mulher” e barrar a diversidade. Estando dentro de uma dessas categorias, é pressuposto que o sujeito deve agir em concordância com a norma exigida pela categoria e que tenha determinadas características de comportamento e desejo. O gênero estabelece limites a serem seguidos por cada pessoa. Esses limites devem guiar o sujeito e fixar fronteiras entre “homens” e “mulheres”, o que significa ser homem e o que significa ser mulher dentro da nossa sociedade.

Homem e mulher, esses são os dois nomes aceitos pela ordem de gênero criada pela Lei, são as duas únicas formas possíveis de articulação da existência dos corpos dentro da sociedade. São correspondentes ao sexo “macho” e “fêmea” que designam o desejo e atração pelo corpo oposto ao seu sexo. Sexo, gênero e sexualidade aparecem em sequência como consequência um do outro. Uma trajetória bem marcada e delimitada pela norma de posições que os corpos deverão assumir no decorrer de suas vidas. Se um corpo foge a essa delimitação, ele torna-se ilegítimo e é excluído ou marginalizado.

## **2.2. Política e performatividade**

As marcações de gênero são categorias identitárias que localizam os corpos e os marca de acordo com uma das duas categorias de gênero possíveis. A necessidade dessa fixação dos corpos em um dos gêneros serve para identificar e organizar os corpos tornando-os legíveis, o que facilita a governabilidade dos mesmos, uma forma de controle. Para criar essas categorias, um modelo é posto como o re-

presentante, é o que Butler (2003, p. 205) chama no início de categorias fundantes, para depois nomeá-las de “fantásticas”.

Fundantes porque seriam elas que proporcionam as bases de formação de uma categoria identitária, e pretendem ser fixas e mostrar às pessoas que o gênero é algo imutável. Porém, por não darem conta de todos os corpos e principalmente dos deslocamentos que eles fazem entre uma categoria e outra, por exemplo, a paródia de corpos tidos como masculinos, mas que se travestem em femininos, os casos de hermafroditismo e vários outros corpos híbridos que burlam o sistema binário oposicional, eles rompem com essas representações ditas fundantes. Por isso, as categorias fundantes para Butler (2003) passam a ser chamadas de “fantásticas”, ou seja, não passam de uma invenção que não corresponde aos corpos, à realidade.

Invenção que significa construção, e, portanto, o sujeito surge através do processo, ele se forma durante o processo de constituição de uma identidade. Gênero é um ato, um comportamento que é trabalhado. Não existe um gênero antes do ato ou por trás das atitudes e dos comportamentos. O sujeito se constitui durante as próprias ações comportamentais. Ou seja, o comportamento não é consequência de um gênero ou sexo; gênero e comportamento acontecem simultaneamente e são interdependentes. Acreditar nisso é ver a possibilidade de mudar a identidade ou misturar as identidades de gênero, além de revelar o caráter performativo, no sentido austiniano, das identidades de gênero.

### **2.3. Subversão através do corpo**

Admitindo que a identidade é mutável e construída socialmente a partir do contato com outras identidades, e que, além disso, desde que nascemos nos encontramos condicionados por uma norma imputada a nós e esperada que sigamos pelos outros, podemos perceber a falácia das identidades de gênero. Porém, fugir a essa norma nos caracteriza como sujeitos ininteligíveis e deslegitimados, causando exclusão e marginalização de nossos corpos.

E é justamente isso o que acontece muitas vezes, corpos que fogem à regra estabelecida, significando que existe um espaço enorme entre um gênero e outro, que um não refere diretamente o outro

podendo haver vários outros estilos comportamentais. E mais, com o aparecimento desses corpos “desviantes”, torna-se uma ilusão a ideia de que gênero e sexo significam a mesma coisa, estão juntos e que existe o “antes” do sujeito.

Comportamentos não são determinados por uma constituição anatômica, e sim por uma construção social. Portanto, gênero é produzido, baseado em uma matriz, a heterossexual, para melhor governabilidade, e mantido por estruturas jurídicas e outras estratégias como a linguagem. A atuação do gênero dentro da sociedade é criar e manter hierarquias, facilitando o controle dos sujeitos. “Homem” como universal e abstrato e a “mulher” é o Outro, concreto e individual. E eles se relacionam assim como a mente e o corpo, estando um acima do outro. O homem como a mente e a mulher como o corpo. Mente e corpo operam valores diferentes, assim como homem e mulher.

Butler (2003) sugere uma política de coalizão que rompa com a ideia de univocidade, possibilitando a movimentação das identidades dentro da sociedade. É uma abordagem antifundacionista que tenta e quer articular uma noção de identidade mutável e múltipla.

#### **2.4. Materializando corpos**

O gênero estabiliza o corpo dando a ele a humanidade. Estranho pensar em um corpo desumanizado, porém é assim que acontece com a intenção de significação dos mesmos dentro da sociedade. A abjeção é o desumano, o que não possui as imagens corporais significantes em: “menino ou menina?”. É através dessas imagens corporais que o corpo se torna humano. E o não humano se encontra sem identificação dentro da sociedade e sem lugar. Ele passa a não significar nada e, portanto, a não existir dentro do sistema, mesmo que ele esteja ao nosso lado. São corpos que não constituem matéria e peso.

A abjeção não é marcada e não possui uma posição dentro da sociedade, nem como excluída. É um corpo não articulado, “seu ‘lugar não foi marcado [...] neste mundo que me evitou’. E ela/ele articula o sentido inicial de abjeção” (BUTLER, 2003, p. 153). Para não ser marcada, a abjeção não deve ser proferida, descrita, nomeada, pois, uma vez feito isso, ela ganha peso e se constitui como matéria

dentro da sociedade, deixando de ser abjeção. E esse é um grande problema pois corremos o risco de atribuir-lhe sentido a partir do nosso sistema de nomeação e predicação.

A abjeção existe e percebemos sua existência que incomoda e torna a lei confusa. Mas ela não é nem o certo e nem o errado, nem o dentro e nem o fora, nem o incluso e nem o exclusivo, pois para todas essas categorias pressupõe-se que ajam corpos que devem ser evitados e que geralmente são o oposto dos tidos como modelos de existência, lugares marcados. É uma operação própria e típica da lei, ela é binária e, portanto, funciona por oposição, assim todas as suas manobras agem no sentido de confirmar a oposição e o binarismo do mundo. De modo que até o que é certo é diretamente oposto ao errado e os dois formam “par” e se afirmam mutuamente.

Então, os corpos são abjetos porque não estão dentro da ontologia, e a ontologia é conhecida e criada a partir do nosso sistema epistemológico de conhecimento. Um sistema em que prevalece a maneira de conhecimento do “eu” em detrimento do conhecimento do Outro. Ou seja, a distribuição ontológica é guiada por relações de poder e interesse. O campo do “eu” não é neutro e dentro desse sistema de conhecimento é ele quem possui o poder para dizer o que é real ou não, o que existe ou não, portanto, o que se materializa ou não. E mesmo fora desse campo do que existe, ou sendo excluído do que é real, os Outros corpos também possuem um conhecimento e um sistema, mesmo que diferentes do “eu”. Assim também os corpos excluídos desse “eu” e Outro, ou seja, a realidade excluída não deixa de existir apenas porque deixou de ser classificada ontologicamente pela epistemologia.

A materialidade acontece através dos discursos, e vale e muito perguntar quais os discursos que podem circular ou que podem ser falados. A materialidade dos corpos está envolvida nesses discursos que produzem ontologia, através de formas e normas comportamentais e de conduta, normas normativas e políticas, mas também através dos atos de nomeação que integram tais discursos. É o discurso da autoridade, e só tem autoridade quem possui poder. Poder primeiro para dizer e depois para ser ouvido e obedecido. É importante lembrar que todo discurso é uma reificação de valores e uma reiteração de sentidos dispostos da forma que se quer destacar e dada a ên-

fase que se quer dar em determinados pontos. Então, alguns fatos são esquecidos enquanto outros são frisados. “E o performativo pode ser uma das formas pelas quais o discurso operacionaliza o poder.” (BUTLER, MEIJER & PRINS, 1999, p. 161).

Os corpos abjetos são contraditórios, e essa é a condição proposital dos mesmos para que essa contradição invoque uma existência impossível e a imponha. A abjeção significa ambivalência, ambivalência de pertencer a algum sexo, a alguma categoria. Talvez a não marcação da abjeção se dê justamente por causa dessa ambivalência que é a impossibilidade de fixação do corpo a uma só categoria. Talvez existam outras categorias que não fazem sentido para nós por não se encontrarem dentro da nossa norma.

Creio que a nomeação normatiza os corpos tornando-os fixos dentro de uma categoria porque a construção dos corpos e suas posições dentro da sociedade se dão por meio dos discursos criados à sua volta. E o ato de nomear traz consigo delimitações, que significam limites correspondentes aos nomes. Segundo Butler (BUTLER, MEIJER & PRINS, 1999), o abjeto fica fora do que é nomeado, designado, classificado. Não é o impróprio ou errado, é o que está fora de cogitação.

“E quais são tão inomináveis e inclassificáveis que se tornam impróprios à impropriedade, ficando fora do impróprio?” (BUTLER, MEIJER & PRINS, 1999, p. 166). Corpos abjetos são corpos que não possuem vida, mas não porque estão mortos, e sim porque vivem “nas regiões sombrias da ontologia” (BUTLER, MEIJER & PRINS, 1999, p. 157).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. 2. ed. Oxford: Oxford University, 1976.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Estudos Feministas*. Florianópolis, n. 26, 2006, p. 329-376.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996.



BUTLER, Judith; MEIJER, Irene Costeira; PRINS, Baukje. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 7, n. 1-2, 1999, p. 155-167.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

PLATÃO. *Diálogos. Teeteto Crátilo*. 3. ed. Belém: UFPA, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 73-102.

## O DECADENTISMO NA POESIA BRASILEIRA DA *BELLE ÉPOQUE*

Fernando Monteiro de Barros (UERJ)  
[fermonbar@uol.com.br](mailto:fermonbar@uol.com.br)

As poéticas finisseculares do século XIX, dentre elas o Decadentismo, com o seu culto ao esteticismo e aos vícios requintados, dão o tom da poesia brasileira da *belle époque*, comumente classificada dentro da rubrica pré-modernista, rubrica esta meramente epocal e que não dá conta dos aspectos estéticos e estilísticos do período. Dentro da plêiade de poetas brasileiros das primeiras décadas do século XX, muitos dos quais já haviam estreado nas últimas décadas do século anterior, escolhemos para o nosso enfoque aqueles que em seus versos apresentam traços da poética de J.-K. Huysmans e Oscar Wilde, escritores tutelares do Decadentismo europeu, em evidentes pactos de tributo estético e jogos de ressonâncias intertextuais.

De forma difusa, a rubrica “decadentismo”, ausente do rol dos estilos de época de nossa historiografia literária, comparece aqui e ali nas páginas dos historiadores canônicos da literatura brasileira.

Antonio Candido destaca que, em nossa literatura, o período que vai de 1880 a 1922 “se poderia chamar Pós-romântico” (CANDIDO, 1967: 133), caracterizado por ser o de uma “literatura de permanência” (*Ibidem*) da estética do século XIX, na qual os traços marcantes da geração de escritores do período seriam “o diletantismo, o purismo gramatical, o culto da forma” (*Idem*, p. 136).

O crítico paulista não vê com bons olhos o panorama literário da época, ao afirmar que “a penúria cultural fazia os escritores se voltarem necessariamente para os padrões metropolitanos e europeus em geral, formando um agrupamento de certo modo aristocrático em relação ao homem inculto” (CANDIDO, 1989, p. 148), aristocratismo este, a seu ver, “alienador” e marcado pela “pose” (*Idem*, p. 149):

O requinte dos decadentes e nefelibatas ficou provinciano, mostrando a perspectiva errada predominar quando a elite, sem bases num povo inculto, não tem meios de encarar criticamente a si mesma e supõe que a distância relativa que os separa traduz para si uma posição de altitude absoluta. (*Ibidem*)

Para Candido, com efeito, a produção de nossos estetas da *belle époque*, “afetadíssimos” (*Ibidem*), teria um ar de “joia falsa desmascarada pelo tempo”, de “contrabando que lhes dá um ar de concorrentes em prêmio internacional de escrever bonito” (*Ibidem*).

A presença de uma matriz decadentista em nossa literatura do período é atestada por pesquisadores como Gentil de Faria, que, em seu livro *A presença de Oscar Wilde na Belle Époque literária brasileira*, afirma que “ordinariamente, as obras produzidas entre nós no período de 1890 a 1930, caracterizaram-se pela adaptação de modelos franceses”, sendo, em grande parte, “o reflexo de toda a literatura decadente reinante na França nas últimas décadas do século XIX” (FARIA, 1988, p. 55). Antonio Candido, no prefácio ao livro de Faria, como sempre manifesta seu preconceito em relação à estética de Wilde e Huysmans: “a leviandade parece fazer parte do clima frívolo dos nossos wildeanos” (CANDIDO, *apud* FARIA, 1988, p. 14).

Efetivamente, como afirma Umberto Eco, no contexto cultural europeu do final do século XIX, em plena era industrial e positivista, onde a cultura de massa já se afirmava, “o artista vê ameaçados os seus ideais, percebe as ideias democráticas como inimigas, resolve ser diferente, marginalizado, aristocrático ou maldito e retira-se para a torre de marfim da arte pela arte”, onde “ganha forma uma religião estética segundo a qual a Beleza é o único valor a ser realizado” (ECO, 2007, p. 350). Esta posição fere as convicções do crítico Antonio Candido, para quem a arte deve estar em diálogo com a sociedade.

Segundo nos informa o historiador norte-americano Jeffrey Needell, durante a *belle époque* no Rio de Janeiro, então capital federal, “a educação recebida pelos membros da elite era clássica, com grande ênfase literária”, sendo que “conhecer a literatura, sobretudo a francesa, era a marca de um indivíduo bem-educado” (NEEDELL, 1993, p. 211). Em um país recém-saído do regime escravocrata, contando com uma vasta população de analfabetos, a prática literária, tanto a de escritores como a de leitores, efetivamente constituía “uma das instâncias de diferenciação e de distinção sociais numa sociedade fortemente hierarquizada”, como aponta Fernando Cerisara Gil (2006, p. 23), para quem as poéticas parnasiana e simbolista se inscrevem em um mesmo “andamento poético, estético e histórico” (*I-*

dem, p. 9), consagrando ambas a figura do poeta como habitante de uma torre de marfim, desejoso de “se ver diferenciado da incultura, da miséria e do atraso geral do país” (*Idem*, p. 32). Assim, para Gil, enquanto os poetas europeus do final do século XIX apresentavam em seu desdém pelo público “um gesto de rebeldia ou de contestação à vulgarização, à banalização ou ao consumismo do mundo burguês” (*Ibidem*), em um contexto industrializado e capitalista, bem diferente do nosso à mesma época, a postura estetizante de nossos parnasianos e simbolistas configurava, por sua vez, um desejo de se ocupar uma posição superior na hierarquia social, bem como também de pertencer ao mesmo escol de seus coetâneos europeus:

Uma vez incorporado à tradição literária ocidental, o poeta parnasiano-simbolista brasileiro se depara com o caráter deficitário da cultura e da literatura brasileiras na confrontação sempre presente com as literaturas-modelo dos países centrais da Europa. Como forma compensatória a essa situação, ele vai dispor do expediente do bom gosto, das belas letras, do culto do belo, da arte pela arte então vigentes. (GIL, 2006, p. 33)

Destarte, a poesia brasileira do *fin-de-siècle* e da *belle époque* acabou recebendo a condenação modernista, ratificada por críticos como Antonio Candido, de ser afetada e superficial (NEEDELL, 1993, p. 215). Afetação pelo preciosismo da linguagem e da forma, buriladas como preciosa ourivesaria; e superficialidade pela recusa das questões político-sociais de seu tempo. Na Europa, tal atitude expressava, desde Baudelaire, “um gesto de reação antiburguesa diante da sociedade capitalista convencional e mercantilizada” (GIL, 2006, p. 32). No Brasil, por refletir uma vontade de elitização, acabou sendo, por parte da crítica, identificada com esta mesma classe burguesa convencional que os decadentistas, simbolistas e parnasianos europeus tanto desdenhavam, conforme atesta Alexei Bueno a respeito do estilo literário mais identificado com o convencionalismo:

...o Parnasianismo perseverou, por assim dizer, como o braço poético oficial de uma república positivista e laica, de uma *Belle Époque* cética e risonha, que se negava totalmente a ver a realidade do país e do povo... (BUENO, 2007, p. 152)

Com efeito, devido à diferença entre parnasianos e simbolistas no tocante à inserção na cultura oficial por parte dos primeiros, com sua importância na criação da Academia Brasileira de Letras e intensa participação na vida pública da *belle époque* brasileira, os

parnasianos acabaram sendo identificados com o espírito positivista de então.

Tomados no conjunto, os nossos parnasianos parecem um grupo talentoso e sem gênio, realizando frequentemente uma obra superficial, própria de versejador, mais que de poeta, e pouco adequada para exprimir os verdadeiros caminhos da poesia. (CANDIDO & CASTELLO, 2005, p. 294).

Há, no entanto, quem os defenda, felizmente. Ivan Teixeira aponta os estereótipos a respeito dos parnasianos criados pela estratégia de combate modernista: “frios, mecânicos, superficiais, formalistas, retrógrados, previsíveis, burgueses” (TEIXEIRA, 2001, p. XII-XIII). Contudo, lembra Teixeira que o descritivismo objetivista dos parnasianos, tão criticado, retoma o preceito horaciano do *ut pictura poesis*, segundo o qual a poesia se assemelha à pintura (*Idem*, p. XIX). Com efeito, partidários do ideal da *arte pela arte*, os parnasianos consideravam ser a finalidade da poesia a construção da beleza: “uma beleza plástica, visual, sem preocupação com ideias ou problemas” (*Ibidem*), na busca pela “captação de *momentos solenes* da vida exterior” (*Ibidem*).

Do mesmo modo, conforme aponta Sânzio de Azevedo,

O crítico e imortal Antônio Carlos Secchin acerta em cheio ao dizer do parnasianismo: “O movimento costuma ser estigmatizado por não ser o que ele não se propôs a ser”. Aponta-se na escola a ausência da “carga emotiva do Romantismo”, da “complexidade do Simbolismo” ou da “carga irônica do Modernismo”, ao que o crítico acrescenta: “Observe-se, em todas estas condenações, uma espécie de definição negativa, de tentar dizer que o movimento é aquilo que deixou de ser”. (*Apud AZEVEDO, 2007, p. 8*)

Paulo Franchetti, por sua vez, reconhece o nosso Parnasianismo como “o momento de plenitude do sistema literário brasileiro”, no qual seus poetas eram “autores conscientes de seu papel de produtores de literatura” que contava com o “reconhecimento público dessa função” (FRANCHETTI, 2007, p. 11).

Pedro Marques frisa, contudo, que “grande parte dos livros didáticos reproduz o julgamento negativo feito pelo modernismo radical há mais de 80 anos”, cometendo, destarte, dois equívocos: “o primeiro é entender ao pé da letra o sentido que os modernistas deram à noção de ruptura. O segundo é olhar as diretrizes parnasianas a

partir das expectativas de uma geração posterior” (MARQUES, *apud* FRANCHETTI, 2007, p. 12).

Sabe-se que o Simbolismo confunde-se com o Decadentismo. Interessa-nos, aqui, contudo, os traços decadentistas dentro do próprio Parnasianismo. Curioso é observar que este estilo, aqui em terras brasileiras alçado à categoria de estética oficial da Primeira República, considerado “burguês” e “convencional” por parte da crítica, diversas vezes abrigou em seu seio elementos bastante transgressivos ao etos vigente, destoando do conceito de literatura como “sorriso da sociedade”, identificado com o período pré-modernista. Sem levar em consideração prosadores nacionais do período reconhecidos por sua filiação à estética decadente, como João do Rio, Gonzaga Duque e Elysio de Carvalho, nem tampouco nossos poetas simbolistas em cujos poemas ressuma a flor da decadência, como Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens, investigamos nos parnasianos Olavo Bilac e Victor Silva traços da poética inaugurada por Baudelaire e consagrada por Verlaine.

Na pintura de “épocas históricas estigmatizadas pela decadência” (PEREIRA, 1975, p. 18), Olavo Bilac demonstra ater-se à cartilha decadentista em versos que tratam de impérios que esbororam, como estes do poema “Os Bárbaros”, do livro *As viagens*, publicado em 1902 junto à segunda edição de *Poesias*:

Ventre nu, seios nus, toda nua, cantando  
Do esmorecer da tarde ao ressurgir do dia,  
Roma lasciva e louca, ao rebramar da orgia,  
Sonhava, de triclínio em triclínio rolando.

Mas já da longe Cítia e da Germânia fria,  
Esfaimado, rangendo os dentes, como um bando  
De lobos o sabor da presa antegozando,  
O tropel rugidor dos bárbaros descia.

Ei-los! A erva, aos seus pés, mirra. De sangue cheios  
Turvam-se os rios. Louca, a floresta farfalha...  
E ei-los, – torvos, brutais, cabeludos e feios!

Donar, Pai da Tormenta, à frente deles corre;  
E a ígnea barba do deus, que o incêndio atea e espalha,  
Ilumina a agonia a esse império que morre...

O “tom crepuscular” (MORETTO, 1989, p. 32) que valoriza a beleza “da finitude das coisas” (*Ibidem*), próprio dos postulados decadentistas, são acrescidos, no poema de Bilac, do fascínio da depravação orgiástica prestes a sucumbir, inscrevendo o poema numa aura de “exotismo luxurioso e sanguinário” (PRAZ, 1996, p. 265), bem afeito ao gosto decadente.

Já no poema de Victor Silva intitulado “Múmias” (SILVA, 1924, p. 116-117), a clave decadentista da beleza sombria, na qual se conjuga o horror das evocações da morte ao esplendor e requinte aristocráticos da civilização egípcia, faz-se perceber:

Imagino-as no horror dos hipogeus mortuários,  
Mirradas sob o pó das gomas aromosas,  
Entre emblemas da Morte e vasos cinerários  
Esparsos na mudez das alas tenebrosas.

Na sombra, em longa fila, os gênios funerários  
Fitam com olhar de espanto as múmias silenciosas,  
Estreladas de anéis e acesos relicários  
Onde um Íbis feral abre as asas radiosas...

O ar, em torno, sufoca; uma estranha figura  
Soluça desolada a um canto, de mãos juntas;  
Foge a traça senil que nos túmulos medra...

E no basalto negro a rubra iluminura  
Dos hieróglifos conta as tradições defuntas  
E o sombrio esplendor dos séculos de pedra.

Os versos finais apontam para o mote, decadentista por excelência, da decadência e esboroamento de épocas e civilizações, o “tom crepuscular” (MORETTO, 1989, p. 32) que valoriza a beleza “da finitude das coisas” (*Ibidem*), ditando, em uma mirada especular, o acento saturnino que permeia o fim de toda uma era prestes a desmoronar com o advento da sanha modernista.

Com efeito, o crítico literário Alfredo Bosi reconhece, no panorama literário brasileiro das primeiras décadas do século XX, a presença de um “decadentismo estetizante” (BOSI, 1999, p. 305), embora afirme que “o grosso da literatura anterior à “Semana” [de 22] foi, como é sabido, pouco inovador” (*Idem*, p. 306), destacando, nas obras, a presença de “neos” – “neoparnasianas, neossimbolistas, neorromânticas” (*Ibidem*), a sepultar, assim, qualquer interesse que

pudesse haver na poesia parnasiana e em seus emblemas decadentistas. Faz-se mister, portanto, resgatar do sepulcro as flores do mal tropicais e dar-lhes o mesmo apreço de que tem gozado os coqueiros modernistas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Sânzio de. Alberto de Oliveira: ortodoxo, mas nem sempre. In: OLIVEIRA, Alberto de. *Melhores poemas*. Seleção Sânzio de Azevedo. São Paulo: Global, 2007.

BILAC, Olavo. *Poesias*. Org. Ivan Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 36. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

BUENO, Alexei. *Uma história da poesia brasileira*. Rio de Janeiro: G. Ermakoff, 2007.

CANDIDO, Antonio. Literatura e cultura de 1900 a 1945. In: *Literatura e sociedade*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1967.

\_\_\_\_\_. Literatura e subdesenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. *A educação pela noite & outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira: das origens ao Realismo*. História e antologia. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ECO, Umberto. *História da feiura*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FARIA, Gentil de. *A presença de Oscar Wilde na Belle Époque literária brasileira*. São Paulo: Pannartz, 1988.

FRANCHETTI, Paulo. Apresentação. In: MARQUES, Pedro (Org.). *Antologia da poesia parnasiana brasileira*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional; Lazuli, 2007.

GIL, Fernando Cerisara. *Do encantamento à apostasia: a poesia brasileira de 1880-1919: antologia e estudo*. Curitiba: UFPR, 2006.



MORETTO, Fulvia M. L. *Caminhos do decadentismo francês*. São Paulo: Perspectiva; Universidade de São Paulo, 1989.

NEEDELL, Jeffrey. *Belle Époque tropical: Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. Trad. Celso Nogueira. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

PEREIRA, José Carlos Seabra. *Decadentismo e Simbolismo na poesia portuguesa*. Coimbra: Centro de Estudos Românicos, 1975.

PRAZ, Mario. Bizâncio. In: \_\_\_\_\_. *A carne, a morte e o diabo na literatura romântica*. Trad. Philadelpho Menezes. Campinas: UNICAMP, 1996.

SILVA, Victor. *Victorias*. Porto Alegre: Barcellos, Bertaso & Cia. Livraria do Globo, 1924, p. 66-67.

TEIXEIRA, Ivan. Em defesa da poesia (bilaquiana). In: BILAC, O-lavo. *Poesias*. Org. Ivan Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# O DISCURSO DOCENTE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: SENTIDOS ENTRECruzADOS

Andréa Pessoa dos Santos (UFF)  
[a.pessoas@ig.com.br](mailto:a.pessoas@ig.com.br)

## 1. Introdução

Este artigo tem por finalidade apresentar alguns dos resultados obtidos em nossa pesquisa de mestrado realizada em duas escolas da Rede Municipal de ensino de São Gonçalo-RJ, que objetivou compreender os sentidos que os professores do segundo ciclo<sup>1</sup> do Ensino Fundamental atribuem ao ensino da língua materna e o modo como esses sentidos se relacionam com os *discursos de autoridade* sobre o tema.

Ao analisarmos o *discurso dos professores*, buscamos apoio num quadro teórico que pudesse sustentar nossa compreensão desses discursos, reparando, sobretudo, o seu modo de funcionamento. Sendo assim, cuidamos de aprofundar a compreensão de concepções teóricas que, com referenciais próprios, constituíram uma base teórica para o método discursivo aqui adotado. Como já mencionamos, elegemos as perspectivas teóricas do Círculo bakhtiniano e algumas categorias analíticas específicas da AD francesa.

O *corpus* discursivo de análise da pesquisa constituiu-se na relação entre os *discursos de autoridade*<sup>2</sup> e os *processos* discursivos empreendidos por 13 professores em duas escolas da Rede Municipal de ensino de São Gonçalo. Sendo assim, através da análise de sequências discursivas geradas no contexto enunciativo dos Grupos Focais (GFs) realizados, buscamos compreender a constituição e as

---

<sup>1</sup> O segundo ciclo do Ensino Fundamental do município de São Gonçalo corresponde às classes de 3º, 4º e 5º anos.

<sup>2</sup> Para Bakhtin (2003, p. 294), os discursos de autoridade são enunciados com certa posição valorativa ocupada por alguém (não se refere somente à posição social empírica, mas ao “lugar que fala”) dotado de autoridade e legitimidades, sendo, assim, “enunciados investidos de autoridade”.

---

direções dos sentidos sobre o ensino da língua materna inscritos nos *discursos docentes*.

Isso posto, vale destacar que, através do *método dialógico discursivo*, a pesquisa buscou, em termos específicos: a) Compreender os sentidos que os professores atribuem e expressam sobre o ensino da língua materna no contexto escolar do ensino fundamental; b) Identificar de que forma as recentes formações discursivas de autoridade e da própria sociedade estão presentes nas formações discursivas cotidianas (instaladas, como poderíamos compreender, na *Ideologia do Cotidiano*) dos professores sobre esse ensino; c) Compreender, a partir da organização, do funcionamento e da natureza dos enunciados, em que medida os discursos docentes são marcados pelos discursos de autoridade e da sociedade e de que modo apontam para uma relação de continuidade, ressignificação ou ruptura dos sentidos sinalizados por esses.

## **2. Identificando os sujeitos da pesquisa**

### **2.1. Grupo focal A**

Nosso primeiro encontro com o Grupo Focal A (GF-A) contou com a participação de 8 das 12 professoras que atuavam nas turmas do 2º ciclo do 1º turno. O GF-A foi composto apenas pelas professoras que, espontaneamente, aceitaram o convite da pesquisadora. Mesmo entendendo que um total de oito professores poderia dificultar o aprofundamento das questões trazidas pelos participantes, não pudemos declinar da aceitação ao convite, já que o mesmo havia sido feito pessoalmente pela pesquisadora e de forma extensiva a todos os professores do 2º ciclo do primeiro turno. Assim, ainda que com certo receio, devido à grande adesão dos professores, encaramos o desafio de um Grupo Focal de oito professores com serenidade.

Na análise dos dados, pudemos constatar que todas as professoras desse Grupo possuíam formação pedagógica em nível de ensino médio. Das oito professoras, apenas três possuíam curso superior, sendo duas em pedagogia e uma em direito. Uma das professoras, na época da pesquisa, estava concluindo seu curso *Lato Sensu* em psicopedagogia, sendo a única nessa condição. Sobre o período de conclusão do ensino médio, constatamos que apenas uma professora

concluiu seu Curso normal no fim da década de 70, *três* concluíram na década de 80 e *quatro* delas formaram-se no Curso normal na década de 90.

Os dados sobre o tempo de magistério nos apontaram que, além das *três* professoras com um percurso docente superior a vinte anos, as demais possuíam em média dez anos de efetivo exercício docente em turmas do ensino fundamental. A jornada semanal de trabalho em sala de aula sinaliza o exaustivo cotidiano a que essas professoras são submetidas. Das *oito* professoras que compuseram o GF-A, apenas *uma* cumpre uma jornada de 20hs, as demais fazem 40hs de prática de ensino em sala de aula. Observemos que, com uma carga horária tão intensa, pouco tempo resta para que elas possam se atualizar em estudos teóricos mais sistematizados.

## 2.2. Grupo focal B

O Grupo Focal B (GF-B) foi formado por *cinco* professoras. Os encontros foram realizados dentro das datas previstas e as professoras se mostraram muito entusiasmadas com o tema a ser discutido. O grupo fez questão de relatar à pesquisadora que sempre se reuniam para discutir temas pertinentes à educação. Segundo elas, era uma prática constante da escola. O planejamento era realizado semanalmente pela coordenadora pedagógica que procurava articular as diretrizes gerais dos conteúdos a serem trabalhados coletivamente e, a partir daí, cada professora traçava, posteriormente, o seu próprio roteiro de aula sempre com base nas metas estabelecidas coletivamente.

Os dados sobre o tempo de magistério desse grupo apontam que apenas *duas* professoras possuíam um percurso docente superior a dezenove anos, as demais possuíam, em média, treze anos de exercício em turmas do ensino fundamental. A jornada semanal de trabalho em sala de aula aponta-nos que *duas* delas cumprem uma jornada de 40hs, as outras *duas* uma carga horária de 20hs e *uma* delas é submetida a uma exaustiva jornada de 55hs em turma. Também aqui observamos uma jornada de trabalho em sala de aula que em nada favorece uma atualização teórica mais sistemática por parte dessas professoras.

Conforme constatamos, todas as professoras possuíam formação pedagógica em nível de ensino médio. Das *cinco* professoras, *quatro* possuem curso superior, sendo *duas* em pedagogia, *uma* em letras e outra em matemática. Apenas *uma* delas ainda está cursando a graduação em Ed. física. *Uma* professora concluiu seu curso *Lato Sensu* em psicopedagogia e *uma* outra ainda cursa a especialização em História Contemporânea. Quanto ao período de conclusão do ensino médio, constatamos que *duas* delas concluíram seu Curso normal na década de 80 e outras *duas* na década de 90 e uma no ano de 2000.

### 3. *Sobre os sentidos da língua*

Antes de emprendermos a análise das sequências discursivas sobre os sentidos atribuídos pelos professores à língua, e compreendendo que o nosso objetivo de estudo não é o de inventariar os sentidos de língua entre as diferentes perspectivas teóricas, considerando, sobretudo, as diversas linhas históricas de estudos sobre a linguagem, a filologia e a linguística, interessa-nos considerar, ainda que brevemente, os sentidos recorrentes do conceito de língua coexistente na contemporaneidade, segundo os recentes *discursos de autoridade*.

Nosso interesse se justifica uma vez que estamos nos propondo a identificar os possíveis sentidos atribuídos à língua e as inevitáveis interseções e correlações de forças que atravessam os *discursos docentes* quando os mesmos a ela se referem.

É preciso, porém, começar por esclarecer que, longe de ser um conceito óbvio, a língua não possui um sentido consensual nem mesmo entre os detentores do que aqui estamos chamando de discurso de autoridade. Os sentidos decorrentes desse conceito variam conforme a perspectiva teórica e à época adotada. Dessa forma, recorrendo a algumas produções de conhecimento sobre o conceito em questão, elegemos as considerações de Possenti (2003), por julgarmos serem essas pertinentes ao nosso estudo devido à clareza de sua exposição e objetividade de suas definições sem, contudo, incorrer em reducionismo.

Nas argumentações de Possenti (2003, p. 48), os conceitos de língua podem ser, para efeito de análise, compreendidos a partir de três sentidos distintos. O primeiro deles, talvez o mais antigo, mas seguramente o mais usual entre os membros de uma comunidade linguística, é aquele em que, “*pelo menos em comunidades como a nossa*”, compreende-se a língua como a variedade linguística “*pre-ensamente utilizada pelas pessoas cultas*”, a chamada língua culta. As demais formas utilizadas são consideradas erradas e não pertencentes à língua. Essa definição encobre vários fatores que, segundo o autor, são “*escandalosamente óbvios*”, como por exemplo, a motivação político-econômica que estigmatiza quem fala, apontando, para início de conversa, o seu lugar, no caso sua origem regional e sua posição de classe.

Essa perspectiva de língua perpetua-se, pois, através de processos de produção de efeitos ideológicos, em que a língua correta é a legitimada pela classe detentora do poder político e econômico, acaba por eleger uma *forma* e um sentido único tomado como verdadeiro. Nessa perspectiva, a escola seria, então, o lugar privilegiado para a conservação, perpetuação e *disciplinação*<sup>3</sup> dessa língua modelar legitimada.

Para Possenti (1996), essa definição de língua *peca* pela exclusão das diferentes variedades linguísticas e possui como principal motivação o preconceito cultural em um mercado de trocas simbólicas altamente lucrativo. O autor adverte-nos, ainda, de que essa “*exclusão não é privilégio de tal concepção, mas o é de forma especial: a variedade é vista como desvio, deturpação de um protótipo*”.

Um segundo sentido, se refere à língua como àquela que equivale a “*um construto teórico, necessariamente abstrato*” que toma por base o estudo dos enunciados dos falantes. O que corresponderia a uma gramática que se ocupa não do *como se deve dizer*, mas do *como se diz*, a chamada gramática descritiva e não prescritiva. Nela não se prevêem variações no sistema, mas concebe-se, sobretudo, a coexistência de diferentes sistemas. Para Possenti (1996, p. 65), essa perspectiva privilegia a descrição e a explicação da língua tal como ela é falada usualmente. Os linguistas da *gramática descritiva* pesquisam e se preocupam em tornar conhecidas “*as regras de fato*

---

<sup>3</sup> Conceito utilizado por Gallo (1995, p. 52).

*utilizadas pelos falantes – daí a expressão ‘regras que são seguidas’*”. Essa perspectiva difere, sobremaneira, da *gramática normativa* que, adotando o sentido de língua apresentado anteriormente, se ocupa do “*como se deve dizer*”.

Convém notar que, para o autor, embora esse sentido de língua fundamente-se na fala, ele também possui limitações já que não incorpora em suas descrições as flutuações dessa fala, optando, pois, por incluir apenas as suas regularidades. Partindo dessa premissa, o autor alerta-nos de que, embora essa perspectiva de língua não avalize nenhum tipo de preconceito contra qualquer variedade linguística, ainda assim apresenta restrições uma vez que se propõe a trabalhar com dados higienizados.

Segundo Possenti (2003, p. 50), o terceiro e último sentido de língua, refere-se àquele “*conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas*”. Em outros termos, se refere a um conjunto de variedades que são diferentes entre si, mas que pertencem à mesma língua. Uma língua que é reconhecidamente a mesma, muito menos pelos seus traços linguísticos internos do que pelas atitudes dos falantes. “*Língua é, pois, nesse sentido, um conjunto de variedades.*”

Estabelecidos esses três sentidos, destacaremos e analisaremos a seguir algumas sequências discursivas marcantes que apontam os sentidos de língua presentes nos *discursos docentes* analisados. Ressalvamos, mais uma vez que, de acordo com pressupostos teóricos aqui adotados, estamos considerando que os sentidos do discurso docente se filiam a interdiscursos *de autoridade* que os antecede.

Dessa forma, os recortes destacados a seguir nos revelam que os elos discursivos, constituídos sócio-historicamente, atravessam os discursos desses professores no decorrer dos jogos de imagens estabelecidos ao longo das interações dialógicas empreendidas nos GFs realizados. Esse funcionamento discursivo configura, assim, não só as condições *específicas* de produção dos sentidos, mas, sobretudo, as condições *amplas* dos sentidos empreendidos ao discurso.

Sendo assim, claro está que os sentidos se constituem a partir das interações e relações intersubjetivas estabelecidas num dado contexto social a partir de diferentes condições de produção. Em outros

termos, pode-se dizer que, como prevê o conceito de dialogismo bahtiniano, todo discurso se orienta a partir de outros discursos e para o outro da interlocução.

Observada essas questões, lembramos ainda que, quando o sujeito elabora o *seu* discurso, ele, sem ter plena consciência, imprime no que diz sentidos “já-ditos”. Assim, confirma-se que os sentidos não estão pré-estabelecidos, não são transparentes e nem têm apenas no sujeito a sua fonte e origem. Os sentidos se constituem, pois, nas relações dialógicas assumidas entre os interlocutores no momento de suas interações verbais, sendo afetados constantemente por discursos outros, pelo *discurso de outrem*.

Nessa perspectiva, destacamos a seguir uma sequência discursiva, estabelecida entre as professoras *Joana* (13 anos de magistério), *Larissa* (14 anos de magistério), *Maria* (19 anos de magistério) e *Nádia* (14 anos de magistério), no 1º GF-B, que ilustram bem o que até aqui argumentamos. Vale dizer que fizemos opção por essa longa sequência, por considerarmos que as questões nela tratadas estampam claramente os diferentes sentidos de língua apontados anteriormente e que, de um modo em geral, estiveram presentes nos discursos dos docentes não só desse grupo, mas na totalidade dos discursos analisados nos quatro grupos focais realizados. Assim, vejamos.

**Nádia** – (S034) – E o que eu acho que está acontecendo também é... uns dialetos, né? Falas. Agora a gente tem assim *o da favela, do morro*, então a gente... Criou-se uma língua, né? Própria daquela região ali, das pessoas que convivem ali. Então tem palavras, tem gírias que as crianças chegam pra gente e falam e que a gente não entende: “*O que que é isso?*”, não é? Então criou-se, então, a importância de se estudar a nossa língua, é para realmente estar mantendo esta unidade. Porque, senão, daqui a pouco cada região vai estar falando, vai criar o seu, o seu próprio dialeto, vai estar falando sua língua, e *a comunicação? Como é que fica?* Vai perder. Que a função maior da língua é a comunicação, estabelecer a comunicação, né? Das pessoas que convivem naquele lugar. Então a gente tá tendo esse *problema*, porque eles criaram, né? A linguagem deles.

**Larissa** – (S035) – E lá eles se comunicam...

**Nádia** – (S036) – *Se comunicam!* E aí, qual é o *problema* quando chega na sala de aula? Falta comunicação entre professor e aluno.

**Maria** – (S037) – Por isso que a língua é... Entendeu? Não é uma coisa presa, fechada.



**Nádia** – (S038) – Mas porque que a gente estuda as regras? Pra tá tentando manter.

**Maria** – (S039) – Eu acho assim... Eu *discordo* um pouco dessa questão, eu acho que nós temos até que partir de repente dessa linguagem que *eles* trazem, né? Não para ficar parado ali, explicar, mostrar que é mais uma forma. Que como você falou se: “A função da linguagem é a comunicação” e se eles estão se comunicando, então a função está sendo cumprida.

**Nádia** – (S040) – Mas eles vão se comunicar só naquele setor da sociedade.

**Maria** – (S041) – Mas existe uma língua padrão que eles também têm o direito de conhecer, entendeu? Porque senão eles vão ficar é... *fora dessa coisa* e precisam... que eles vivem numa sociedade que eles precisam conhecer essa língua.

*(Nádia e Maria disputam à alternância da fala)*

**Joana** – (S042) – Na minha opinião que... Existe assim... Lugares pra você falar ou para você ir, é... Pra você saber, e se colocar de modo tradicional ou de modo formal ou informal.

*(Todas falam juntas)*

**Maria** – (S044) – Nós temos que dizer que existe a língua padrão, né? Essa... você... por exemplo...

**Nádia** – (S045) – Mas essa é a importância de estudar a língua portuguesa na escola, para estar mantendo esse padrão.

**Maria** – (S046) – Existe essa linguagem padrão que não é mais importante da que você se comunica entre os colegas.

**Larissa** – (S047) – E nem mais valiosa.

**Maria** – (S048) – É... E nem mais valiosa, mas também, e nem menos importante, e você tem direito ter acesso a ela... Também. *A escola é para isso.*

**Larissa** – (S049) – Até mesmo palavirão tem sua função. (risos) às vezes é necessário!

Nessa sequência, percebemos que os diferentes sentidos de língua, discriminados por Possenti (1996; 2003), estão, conforme os enunciados destacados, claramente representados, defendidos e contestados na alternância dos sujeitos do discurso. É interessante observarmos que, também aqui, assim como nas sessões anteriores, o confronto entre os diferentes sentidos de língua está posto em muitas vozes que coexistem numa mesma cadeia discursiva, o que nos faz

crer, mais uma vez, que os discursos de autoridade que vaticinam que os docentes, de um modo em geral, possuem apenas um único sentido de língua, um sentido estático da língua, no caso o *menos nobre*, o da língua enquanto gramática normativa, não corresponde ao que aqui observamos.

Com base nas interlocuções estabelecidas, chamamos a atenção para o fato de que os diferentes sentidos de língua estão dispostos e coexistem não só em um mesmo campo discursivo, mas numa mesma formação discursiva docente. Desse modo, destacamos abaixo a contradição presente nas sequências discursivas da professora *Nádia*, que, em sessões anteriores, manteve seu discurso filiado a uma formação discursiva, digamos, mais atualizada e mais próxima à formação discursiva de autoridade que vem buscando *reestruturar* os sentidos do ensino da língua materna, a partir da década de 80.

Por outro lado, no trecho em *Nádia* afirma: “*Mas essa é a importância de estudar a língua portuguesa na escola, para estar mantendo esse padrão*”, constatamos que, se outrora o seu discurso filiava-se a uma formação discursiva adequada de um ensino da língua com ênfase na interação e não focado na manutenção da língua enquanto código, aqui percebemos um sentido contraditório já que mais voltado para o um entendimento de língua que, segundo Possenti (2003), equivale a “*um construto teórico, necessariamente abstrato*” da língua que *peca* pela exclusão das diversas variedades linguísticas, possuindo, assim, como principal motivação o preconceito cultural.

Observemos, ainda, que, contrariando a tendência discursiva de *Nádia*, a professora *Maria*, valendo-se da conclusibilidade da colega, propõe em réplica o fortalecimento de sua própria identificação e filiação a uma formação discursiva, digamos, mais atualizada do que a que foi apresentada por *Nádia*. Assim, *Maria* defende que: “*Existe essa linguagem padrão que não é mais importante da que você se comunica entre os colegas*”. Vejamos que, na elaboração de sua contrapalavra, *Maria* evoca um sentido de língua contrário ao de *Nádia*. Podemos afirmar, portanto, que o sentido de língua empreendido por *Maria* se refere à língua enquanto “*(...) um conjunto de variedades*”. Observou-se, ainda, que a professora *Maria* demonstra grande satisfação (segundo o tom valorativo empregado) ao endere-

çar as colegas um discurso *mais antenado* do que o de *Nádia*, deixando claro para o grupo que a língua não é só o que está normatizado na gramática.

Para entendermos as contradições postas no discurso de *Nádia*, lembremos de um outro trecho já destacado anteriormente. Assim, vejamos:

**Nádia** – (S027) – Regras? Não! Eu acho que vai massacrar aquela criança, com aquele monte de regras, com um monte de exceção, e que... Pra que? Então se a gente tiver mais atividades que envolva... Envolvam a leitura, o hábito da leitura, se a gente conseguir introduzir isso na vida dessa criança...

Chamamos a atenção para essa ocorrência por notarmos que esse tipo de funcionamento discursivo contraditório foi recorrente nos discursos docentes estabelecidos nos GFs realizados. Desse modo, encurralados entre os antigos e os novos postulados teóricos sobre o ensino de língua materna, concluímos, mais uma vez, que os docentes convivem e representam em seus discursos, sem ter, em muitos momentos, plena consciência disso, sentidos distintos e concorrentes de língua, de aprendiz da língua e da imagem do que é ser um bom professor da língua.

Constatamos, ainda, que, conforme nossas argumentações anteriores, o professor busca fundamentar seu discurso em um entrecruzamento de sentidos que lhe garanta, ainda que no conflito, o subsídio para um discurso coerente que justifique uma prática pedagógica que se quer atualizada perante aos novos postulados teóricos e que responda também as expectativas da sociedade. Por tanto, imprime um *discurso moderno*, mas, em outros momentos, moderno, mas nem tanto. Notemos no trecho abaixo, extraído do 2º GF-B, a tensão e o conflito vivenciado pela professora *Bianca* (23 anos de magistério), adepta de uma formação discursiva menos atualizada, ao declarar a sua opinião sobre as exigências dos novos postulados teóricos, veiculados, no caso, pelos discursos de autoridade. Vejamos:

**Bianca** – (S011) – (...) *acho que é importante colocar isso... de tanta teoria é... que a gente é obrigada a seguir, às vezes, a gente não pode falar determinadas coisas pro aluno. Tem toda uma pressão em cima de você, do professor público, que trabalha em escola pública e a gente fica limitado aquilo ali, pisando em ovos, sabe? Entendeu?*

Antecipando nossas próximas análises específicas sobre o ensino da língua, claro está até aqui que, embora esses docentes admitam que o ensino da língua necessite, conforme apontam os discursos de autoridade, ser *redimensionado, redirecionado, reestruturado, reorientado, reconstruído, reexaminado, reordenado, revisado e reinventado*, parecem não conceber que uma análise puramente global, enunciativa e discursiva da língua seja suficiente ao seu ensino.

Dessa forma, ainda que alguns docentes admitam a importância das “*novas perspectivas*” e dos “*novos paradigmas didáticos*”<sup>4</sup> do ensino da língua, parecem não querer prescindir de uma análise mais formal prescritiva e estrutural da língua. Em outros termos, podemos dizer que mesmo considerando que essa análise formal não cumprirá, por si só, as finalidades do ensino da língua, segundo os novos sentidos empreendidos, inclusive pelos livros didáticos, os professores resistem em abandonar a análise formal da língua, entendida como língua-padrão, a língua do *como se deve dizer*, a língua da temida gramática normativa.

Nessa perspectiva, chamamos atenção para outra sequência discursiva onde a professora *Helena* (9 anos de magistério), do GF-B, que, assim como a professora *Nádia* (do GF-A), sempre enquadrou o seu discurso, de forma consciente, em uma formação discursiva mais atualizada, também apresenta um discurso, a princípio, contraditório, talvez inconsciente, ao comentar o espaço reservado às análises formais da língua (o espaço reservado a gramática normativa) nos livros didáticos adotados.

Observemos, ainda, que surge nesse encadeamento discursivo uma voz discordante demonstrando o confronto entre antigos e novos postulados teóricos que lutam pelo sentido de língua e do ensino da língua materna na atualidade. Claro está, pois, que surge na relação dialógica estabelecida uma voz dissonante que, na perspectiva de uma formação discursiva mais atualizada (aqui entendida como aquela que questiona o estudo da gramática prescritiva), em princípio, não autorizaria a professora Helena a dizer o que disse. Sendo assim, vejamos.

---

<sup>4</sup> Expressão empregada por Soares (2005, p. 100).

**Helena** – (S002) – (...) os próprios livros hoje em dia quase não dão vazão a parte gramatical, é... mais só... é... leitura de textos e interpretações, mas agora, a parte gramatical está muito dispersiva, muito deixada de lado. Eu tenho observado isso porque quando eu vou trabalhar português eu nunca sigo o livro. Eu trabalho, procuro em vários livros aquele mesmo conteúdo que eu vou trabalhar e eu tenho, assim, sentido a falta da gramática nos livros didáticos.

**Eliane** – (S004) – Eu uso só livros antigos. Quanto mais os livros antigos são os que mais têm gramática acho eu a maioria aqui, né? Uso mais livros antigos. Bem antigos, da época que mamãe dava aula ainda. Eu uso todos, eu uso esses que são os melhores pra trabalhar.

**Helena** – (S005) – Agora os textos dos livros atuais são mais interessantes, são mais formativos. Trabalha mais a questão da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade.

**Glória** – (S006) – Os livros, é... novos... só essa coleção Gospel, né? Que tem um caderno [\*], mas os outros... hum... percebo muita dificuldade. A parte gramatical não tá com nada... nem a ortográfica... [\*] os livros novos não têm não.

Observemos que a professora *Helena* compartilha sua análise com as professoras *Eliane* (10 anos de magistério) e *Glória* (22 anos de magistério), as mesmas professoras que apresentaram anteriormente um discurso filiado a uma formação discursiva menos atualizada. De fato, podemos dizer que, mesmo admitindo que a língua não seja apenas a que está na gramática normativa, até as professoras que apresentam um discurso mais próximo dos discursos de autoridade da atualidade também compreendem que a escola deve sim garantir o ensino de uma língua padrão.

Cabe ressaltar, no entanto, que entre o *dever ensinar* e o *ensinar prioritariamente* essa língua como sinônimo de gramática normativa, há uma longa discussão onde até mesmo as diferentes formações discursivas de autoridade comparecem e se chocam.

#### 4. Considerações finais

De tudo que foi dito, convém notar, por hora, que o docente não é só um consumidor passivo dos discursos de autoridade. Ele, através de um discurso de confronto, se posiciona criticamente, ainda que sem a almejada profundidade teórica, diante de uma (não tão clara) disputa hegemônica entre novos e antigos postulados teóricos so-

bre o ensino da língua. Nota-se que essas divergentes diretrizes teóricas coexistem num mesmo espaço discursivo e chegam ao professor, inclusive aos menos atualizados, através das propostas pedagógicas oficiais das redes de ensino, dos livros didáticos adotados (tributários dos discursos acadêmicos) ou mesmo das interlocuções com seus colegas mais atualizados.

Notamos, assim, que os professores ao elaborarem seus discursos não acionam de forma consciente as matrizes de sentidos de seus enunciados. Escapam-lhe, pois, o controle da origem e dos deslocamentos do sentido do seu dizer. Os professores, *esquecidos* da origem de suas argumentações, incorporam em seus enunciados ecos de expressividade alheias que, numa profusão temática e de paráfrases, constituem os sentidos do seu discurso.

No encadeamento discursivo analisado, percebemos que, em princípio, a relação dialógica estabelecida entre o *discurso de autoridade* da atualidade (que apresentam o predomínio de uma orientação sociointeracionista da língua) e o *discurso docente* é de embate, confronto, resistência e conflito, acarretando, pois, um entrecruzamento de sentidos da língua e do seu ensino, também no discurso docente.

Compreendendo que o discurso se organiza em função da hierarquia estabelecida entre os interlocutores, notamos que os atuais sentidos dominantes, sobre o ensino da língua veiculado pelo discurso de autoridade, são sim recebidos (em síntese) e compreendidos pelos professores, como um discurso de autoridade, mas, ainda assim, propensos ao contraditório, sobretudo, no que diz respeito à evidência de sentidos em relação à língua e as suas subseqüentes metodologias de ensino e aprendizagem.

De tudo que foi dito e recuperando os postulados bakhtinianos, há, a nosso ver, uma multiplicidade de vozes que se entrecruzaram no espaço dialógico estabelecido entre os docentes pesquisados. No entanto, os discursos de autoridade comparecem nos discursos docentes não como *palavra autoritária*, mas sim como *palavra inteiramente persuasiva*, aquela que, embora careça de autoridade, não se submete a ela, não sendo, pois, uma simples repetição da palavra alheia de autoridade. Em outros termos, pode-se dizer que, embora essa palavra exerça uma influência na constituição discursiva do su-

jeito, ela é reproduzida num contexto novo e em condições únicas do *discurso cotidiano* desse professor.

Desse modo, numa perspectiva do funcionamento dialógico do discurso, claro está para nós que, ainda que dentro de uma mesma formação discursiva, os direcionamentos de sentidos não são fixos, são moventes e dispersos. Compreendemos, também, que os discursos são porosos e admitem, conforme a dialogicidade e entonação empreendida nas interações estabelecidas, novas vozes dialógicas e novos elementos, ainda que em confronto. Nesse ponto, convém notar que, conforme sinalizam nossas bases teóricas, a formação discursiva dissimula e mascara uma pretensa evidencia do sentido.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Unicamp, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Gramática e política. In: GERALDI, João W. (Org.). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

## O DISCURSO MORALISTA NO SAMBA CONSCIENTE

*Giselle Almada Souto*  
[giselle\\_almada@hotmail.com](mailto:giselle_almada@hotmail.com)

### 1. *Introdução*

A escolha da música “Profissionalismo é isso aí” como objeto de análise, não foi de forma aleatória, mas sim uma escolha passional. Foi, antes de tudo, uma escolha por identificação com trabalho de compositores peculiares, que transformam acontecimentos do mundo contemporâneo em música. É possível dizer que suas composições trazem em si características do decorrer dos anos até a atualidade.

Sendo a poética musical a palavra em movimento, geralmente, a fala estilizada na modalidade escrita, pretende-se compreender, a partir da materialidade linguística “letra de música”, a relação dos sentidos estabelecidos na letra com os discursos cotidianos numa certa conjuntura dada (neste caso início dos anos 80). A letra analisada, “Profissionalismo é isso aí”, é de autoria dos compositores Aldir Blanc e a música, de João Bosco.

A análise será feita sob a ótica teórica da análise do discurso de linha francesa, já que esta é uma teoria que busca compreender as relações da posição-sujeito do discurso na língua, vista como forma de materialização de sentidos constituídos historicamente.

A letra sugere um sujeito de um discurso moralista - autoritário que na AD é aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor. Mas há marcas discursivas de uma ironia que operam deslocamentos e efeitos metafóricos, que desestabilizam o discurso tipicamente autoritário e revelam sentidos surpreendentes.



## 2. *Análise do discurso*

Deve-se entender a análise do discurso como uma disciplina de entremeio, que dialoga criticamente com as teorias lingüísticas, com a história e a psicanálise, como teoria do sujeito.

Analisar discursivamente é investigar, a partir do encontro entre o simbólico – a materialidade lingüística – e o político – as relações de poder na sociedade e na história – os discursos que dão sentido ao texto ou a outra textualidade qualquer – imagem, gestos etc. O que significa que o discurso não é apenas um texto, mas um conjunto de relações que determinam os momentos antes, durante e após a produção textual.

O texto é compreendido como a materialidade lingüística através da qual se pode chegar ao(s) discurso(s), é a relação entre a língua e a história. Os discursos produzidos são determinados pelos discursos anteriores e também determinam os discursos que estão por vir.

Segundo Orlandi (1999), as marcas lingüísticas são pistas para o analista do discurso, mas a relação entre as marcas e o que elas significam é tão indireta quanto é indireta a relação do texto com as suas condições de produção. Sendo assim, é fundamental que a análise se atenha à materialidade lingüística e aos movimentos da história.

Ao mesmo tempo, não se deve considerar o discurso como um reflexo das relações de poder – assim como o texto não seria um reflexo das relações de sentido, mas a sua própria materialidade. Recorrendo a Foucault, podemos afirmar que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, é o poder do qual nós queremos apoderar”, (ORLANDI, 1999, p. 10).

A formação discursiva (FD) é um conceito importante nesse momento: são elas que atravessam o texto, dando-lhe sentidos, e informando sobre as posições-sujeito ocupadas pelo poeta. Na AD, o indivíduo se torna sujeito quando assume, por identificação, por efeito da ideologia e do inconsciente, posições no discurso. É através da FD que o sujeito encontra um conjunto de possibilidades para o seu

dizer, e essas podem confundir-se com possibilidades de dizer de outras FDs, gerando aí os novos sentidos.

As formações discursivas relacionam-se às formações ideológicas (FI) ou relações de poder; atitudes; valores e preceitos característicos regidos pela ideologia, de acordo com a posição ocupada por cada sujeito. É através das FDs que a FI se mostra. Ressalta-se ainda que, ao dizer, o sujeito relaciona-se não somente com as formações discursivas que se materializam naquele texto, como também com outras reativadas ou apagadas e que se encontram na memória discursiva, conceito importante, pois que, para a AD, todo e qualquer ato de enunciação, é uma atualização da memória.

### 3. *Análise da música*

**Música do disco:** Bandalhismo (1980)

**Música:** Profissionalismo É Isso Aí

**Composição:** João Bosco & Aldir Blanc

Era eu e mais dez num pardieiro no Estácio de Sá.  
Fazia biscate o dia inteiro pra não desovar  
e quanto mais apertava o cinto  
mais magro ficava com as calças caindo.

Sem nem pro cigarro, nenhum pra rangar.  
Falei com os dez do pardieiro:  
do jeito que ta com a vida pela hora da morte  
e vai piorar.

Imposto, inflação cheirando a assalto  
juntamo as família na mesma quadrilha  
nos organizamo pra contra-assaltar.

Fizemo a divisão dos trabalhos:  
Mulher – suadouro, trotuá  
Pivete – nas missas, nos sinais  
Marmanjo - no arrocho, pó, chantagem,  
balão apagado, tudo o que pintar.

E assim reformando o pardieiro.  
Penduramo placa no portão:  
Tiziu, Cuspe-Grosso e seus irmãos  
agora no ramo atacadista  
convidam pro angu de inauguração.

Tenteia, tenteia  
 com o berro e saliva  
 fizemo o pé-de-meia.

Hoje tenho status, mordomo, contatos,  
 pertença à situação  
 mas não esqueço os velhos tempos:  
 domingo numa solenidade  
 uma otoridade me abraçou.

Bati-lhe a carteira, nem notou,  
 Levou meu relógio e eu nem vi  
 – Já não há mais lugar pra amador!

Tenteia, tenteia  
 com o berro e saliva  
 fizemo o pé-de-meia.  
 – Ri melhor  
 Quem ri impune.

A música foi composta em 1980, já no fim do período da ditadura militar. Dirigida para todas as classes sociais, esta composição materializa boa parte do pensamento crítico a ditadura e ao contexto político brasileiro. A letra, de alguma forma, é fortemente atravessada por alguns destes discursos. Na composição, adota-se uma linguagem direta com o ouvinte-leitor. Essa linguagem pode produzir uma sensação de proximidade em relação à história.

A composição “Profissionalismo É Isso Aí”, retrata de maneira bem humorada e impiedosa um país em que a política é vista como um lugar de práticas ilícitas, de roubos e falcatruas. Ainda assim, o que se percebe é um deslocamento contínuo de sentidos. As palavras, com ênfase nas gírias, vão adquirindo sentidos outros, no decorrer da música: num primeiro momento, é alguém relatando a dificuldade e a solução encontrada no roubo; mas o roubo é outro: é o engajamento na carreira política, o que, no entanto, deve ficar parcialmente implícito devido ao contexto histórico de censura e repressão.

Para Pêcheux (1990), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro (...)”. Assim, também podemos considerar nesta análise uma espécie de deslocamento de sentidos da FD “classe dominada – trabalho ilegal” para a FD “classe dominante – trabalho político”, em que o sujeito mostra que

ele pode “subir na vida” da mesma forma ilegal, mas com outros “recursos”.

No texto, percebe-se que o compositor faz a caracterização do personagem como um sujeito pertencente às classes baixas, o que é denunciado, de forma estereotipada, pelas marcas lingüísticas: registro informal e norma não culta. Ou seja: a caracterização é de um sujeito social absolutamente estigmatizado como malandro, como próprio a cometer ilícitos, quando confrontado com as dificuldades sociais. O inesperado na letra é quando este sujeito, geralmente excluído das relações de poder, do âmbito da política, encontra nele, o seu sustento. O sujeito-autor quer denunciar os problemas sociais enfrentados por uma sociedade desapegada “aos bons costumes morais”.

O uso da afirmação no título da música instaura por parte do sujeito-autor, a produção de novos sentidos, ele desloca o enunciado “*Profissionalismo*”: ser profissional é saber fazer o ilícito, como fazem aqueles “malandros” da classe dominante. Ser profissional, portanto, é não ser malandro comum, não ser bandido comum.

Para explicitar melhor o entendimento do foco abordado no artigo, o que comparece no título na forma de “discurso moralista”, retiramos do dicionário Aurélio a denotação de moral e moralista:

**Moral:** [Do lat. morale, ‘relativo aos costumes’.] S. f. **1.** Conjunto de regras de conduta consideradas como válidas [...]. **3.** Conjunto das nossas faculdades morais; brio, vergonha. **4.** O que há de moralidade em qualquer coisa. [...]. **6.** Que tem bons costumes. **Moralista:** [Do lat. morale = -ista] Adj. Que ou quem escreve sobre moral, ou preconiza preceitos morais.

A letra materializa um discurso moralista, na medida, em que, através da crítica ácida, mostra que a política não atende “aos bons costumes” da sociedade, e que estas infrações não são restritas às classes baixas. A denúncia, levada a cabo, por um “samba consciente” mostra que a posição-sujeito ocupada pelo autor é própria de uma formação discursiva bastante antiga no Brasil que atribui à política um lugar de pouca honestidade. Interessante observar que esse discurso, naquele contexto histórico, era proferido pelas oposições ao regime militar, oposições marcadas basicamente pela noção marxista de “consciência política” e de mobilização das classes trabalhadoras para a superação de uma sociedade em que “os sujeitos do poder” pouco olham pelas populações marginalizadas.

A posição sujeito-classe dominante, denominada pelo sujeito-autor de “*otoridade*”, enfrenta uma tensão com os integrantes da posição sujeito-classe dominada, ao qual se designa de “*trabalhadores*”. Todavia, os dois enunciados fazem referência ao título “*Profissionalismo é isso aí*”, dando-nos a percepção de que o sujeito-autor expõe de forma implícita as práticas trabalhistas, sejam elas legais ou não, exercidas pelos sujeitos apontados como profissionais. O que será explicado detalhadamente no desenvolver da análise.

A música faz referência aos “trabalhos ilegais” da classe dominada através dos seguintes enunciados: “Fizemos a divisão dos trabalhos: Mulher – suadouro, trotuá/ Pivete – nas missas, nos sinais/ Marmanjo – no arrocho, pó, chantagem, balão apagado, tudo o que pintar.”. Parece haver aqui o uso de diferentes formações discursivas para dar consistência à situação ao qual a classe dominada ocupava. *Mulher – suadouro, trotuá*: pode ser relacionado à prostituição, conseqüentemente, extorsão e roubo. Coube a elas fazer o que seria mais propício: suadouro e trotuá, numa linguagem clara, trabalhar como “mulheres de vida fácil”. Para tornar mais simples e acessível o entendimento das nomenclaturas utilizadas neste trecho analisado, será feita uma breve observação quanto aos significados; *suadouro*: é uma técnica de extorsão, roubo, praticada por prostitutas do mundo inteiro. Atrai-se o sujeito para um lugar ermo e então, normalmente com alguns cúmplices, rouba-o; *trotuá*: palavra de origem francesa derivada de “trottoir”, lugar onde se “trota”; calçada, local onde as prostitutas são contratadas para fazer o programa.

Posteriormente, destinaram às crianças a tarefa de pedir e praticar pequenos furtos nas missas e nos sinais. Trabalho mais simples e menos arriscado, talvez por serem apenas crianças.

O trabalho mais pesado, “trabalho ilegal”, aquele que teria um retorno mais rápido e satisfatório para a classe dominada (os moradores do pardieiro), destinou-se aos marmanjos (homens/rapazes). No *arrocho*: roubo à mão armada, *pó*: tráfico de drogas, precisamente “cocaína”; *chantagens* e por fim uma gíria que precisa ser explicitada cuidadosamente para que não seja entendida de maneira equivocada; *balão apagado*: é chamado assim o sujeito que dorme em lugar público, em geral, na condução, tornando-se um prato cheio pra ser roubado. “Não é especialmente importante para letra, mas não deixa

de ser e dá margem a uma chantagem.” Após se dedicarem às tarefas, as famílias que “trabalharam” em união obtiveram um resultado, como já era esperado e reformaram suas vidas.

Assim, vemos também, que o enunciador do discurso é um sujeito do desejo, ambicioso, é marcado pela incompletude material e moral, mas é marcado também pelo desejo da completude. Esse desejo de completude nunca será satisfeito, este sujeito acredita que buscando aquilo que deseja, será completo ou estará satisfeito, mas essa completude é apenas uma ilusão, o sujeito, afinal, é sempre desejante. E neste caso, não mede esforços para alcançar seus objetivos, sendo capaz de fazer qualquer coisa, desde que consiga o que almeja, passando por cima de valores sociais ou morais.

O ser humano é movido pelo desejo, e esse desejo é moldado de acordo com muitos fatores, entre eles aspectos sociais, políticos, culturais, psicológicos e econômicos. A sociedade impõe certos padrões nos quais as pessoas devem se enquadrar sob o risco de não serem aceitas, ou ainda serem discriminadas, isso acontece com a classe-dominada. Essa classe não se encaixa nos padrões de vida e de comportamento impostos pela classe dominante.

O uso do enunciado *profissionalismo* parece reforçar a ideia de que o profissional formal ou informal do discurso se encaixa em todos os sentidos com o discurso implícito na música. Neste discurso percebe-se, então, a heterogeneidade constitutiva, pois em nenhum momento aspas, citações, nem quaisquer outras marcas do discurso do outro são mostradas. A heterogeneidade está ali, uma composição de unidades através da materialidade do discurso desmoralizado, mas as relações não estão mostradas, é função de o leitor-ouvinte resgatar, em sua memória discursiva, as gírias, as conjunções verbais, os enunciados e o momento político-social, cujo país vivia no ano de 1980. Essa interdiscursividade requer do uma leitura mais profunda da música, um ouvido mais apurado.

Através da materialidade linguística da música, podemos perceber marcas que utilizam a FD classe dominada e dominante, para sustentar a FD moralista.

Segundo Pêcheux (1993)

O processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se con-  
juga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de ma-  
téria-prima, e o orador sabem que quando ‘evoca’ tal acontecimento, que  
já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no  
qual este acontecimento era alegado, com as ‘deformações’ que a situa-  
ção presente introduz e da qual pode tirar partido.

É constante o aparecimento de verbos conjugados de forma  
inadequada à norma culta “*formamo; organizamo; fizemo; pendura-  
mo*”, e gírias *balão apagado; apertava o cinto; rangar*. Estas pala-  
vras estão relacionadas diretamente à FD da classe dominada, prova-  
velmente com o intuito de se aproximar à linguagem daquelas pesso-  
as, o que mais parece crônicas sociais em forma de música. Tratan-  
do-se da visualização da sociedade ao dizer cotidianamente, se faz  
acontecer em sentidos históricos sociais, de forma irônica e malicio-  
sa.

A relação entre o ex-morador do pardieiro, cujo propósito foi  
alcançado (pertencer à situação) e a otoridade no discurso é de inten-  
so conflito. Comprovada e reforçada através do enunciado: “domin-  
go numa solenidade / uma otoridade me abraçou. / Bati-lhe a cartei-  
ra, nem notou, / Levou meu relógio e eu nem vi / já não há mais lu-  
gar pra amador! [...] Ri melhor/ Quem ri impune.”. Também o uso  
do adjetivo *melhor* remete ao ouvinte-leitor a facilidade de continuar  
agindo de acordo com o seu poder e dificuldade de haver uma puni-  
ção aos praticantes.

#### 4. *Considerações finais*

No século XXI a realidade social não mudou, houve a perda  
dos valores morais, causador de graves problemas atuais. Concluí-  
mos, então, que a classe social a qual a música se dirige, é uma clas-  
se que lutou por seus ideais, independente dos valores impostos pela  
sociedade. Há constantes contradições daqueles que se dizem indign-  
nados com os episódios de desmoralização no âmbito público/social,  
porque, todos insistem em recorrer ao velho jeitinho brasileiro, de  
levar vantagem em tudo na tentativa de sempre se dar bem, tanto os  
ricos, quanto os pobres. O nosso país está repleto de falsos moralis-  
tas formadores de um círculo vicioso, cujo único propósito ao longo  
desses cinco séculos de vida nacional é tirar vantagens, assim como

João Bosco/Aldir Blanc retratam nesta estrofe: “– *Ri melhor/ Quem ri impune.*”

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBIN, Cravo. *Dicionário de música brasileira*. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br>>. Acesso em: 09-06-2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. ver. Campinas: Unicamp, 2004.

BOSCO, João. *Site oficial*. Disponível em: <<http://www.joaobosco.com.br/novo>>. Acesso em: 04-06-2009.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Campinas: Pontes, 1999.

HOLANDA, Aurélio B. de. *Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

INDURSKY, Freda. *As falas dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Unicamp, 1997.

ORLANDI, Eni. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1993.



# **O DISCURSO RACISTA DE MORICONI SOBRE O BRASIL EM FINS DO SÉCULO XIX: UM ESTUDO À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO**

Angélica Moriconi ( UNISA)  
[angelica.moriconi@bol.com.br](mailto:angelica.moriconi@bol.com.br)

## **1. Introdução**

O presente estudo aborda o discurso etnocêntrico e, portanto, racista de Ubaldo Moriconi, no livro *Nel Paese De'Macacchi*, publicado em 1897, na Itália. Inserida no gênero da literatura de viagem, a obra constitui rico material não somente para análise da representação do Brasil e dos brasileiros como também para o estudo da forma como se construiu esse tipo de representação.

Enunciador de um discurso que revela o viés das ideologias racistas tão ao gosto do final do século XIX, Moriconi descreve o país e seus habitantes, valendo-se da retórica da negação e da descaracterização dos brasileiros. Este trabalho procura, pois, demonstrar de que modo o enunciador construiu seu discurso, focando-se, sobretudo, na constituição do próprio sujeito discursivo, por meio da depreensão de seus *ethé*.

Verificar-se-á, pois, de que maneira o *ethos* manifestado em *Nel Paese De'Macacchi* condiciona os interlocutores na direção de certos estereótipos e legitima a enunciação de um posicionamento discursivo revelador da ideologia dominante.

Norteiam essa pesquisa os fundamentos teóricos da análise do discurso de orientação francesa, sobretudo aqueles propostos por Dominique Maingueneau, bem como os postulados da teoria da argumentação, uma vez que se encontram entrelaçados homem, discurso, história e sociedade.

## **2. Considerações sobre a análise do discurso no âmbito dos estudos da linguagem**

Desde o nascimento da ciência da linguagem, no século XIX, os estudiosos têm se preocupado com seu objeto das mais variadas

formas. A língua, por ser um objeto multifacetado, pode ser estudada de diferenciadas perspectivas. Assim, a linguística tem produzido estudos que concebem a língua enquanto sistema, em que se evidenciam trabalhos cujo cerne são os elementos de uma dada língua e os tipos de relações que esses elementos contraem no interior desse sistema. Esses estudos estruturais produziram trabalhos exaustivos e profícuos no que diz respeito à descrição dos fonemas de uma língua, para citar apenas um exemplo.

Entretanto, esses estudos que viam a língua como uma estrutura cujos estudos não pretendiam abranger os fatos exteriores ao sistema, deram lugar às pesquisas contemporâneas de caráter discursivo, que a entendem em sua relação com a sociedade e o momento histórico nos quais são produzidos os discursos.

É justamente nessa perspectiva que se coloca a análise do discurso (AD) com o propósito de explicitar as especificidades da significação inscritas na materialidade linguística denominada discursos. Assim, a AD considera indissociáveis o discurso e o sujeito discursivo. Interessam-lhe os sujeitos, suas inscrições na história e as condições de produção da linguagem. Analisam-se, pois, as relações que se estabelecem entre a língua, aqueles que a empregam numa situação específica e a maneira como o fazem.

### ***3. O percurso dos estudos sobre o ethos: da retórica clássica à análise do discurso***

O discurso e o texto são entendidos ora como objetos de significação, ora como objetos de comunicação. Em outros termos, o texto organiza-se e produz sentidos, enquanto objeto de significação, mas também se constrói na relação com os demais objetos do mundo cultural, uma vez que está inserido numa determinada sociedade e num tempo histórico preciso. É, portanto, um objeto de comunicação e, nesse sentido, pressupõe interação. Exatamente por isso, na instância do discurso, confrontam-se os interlocutores, numa dada situação concreta, com determinadas intenções. Esse confronto, por sua vez, instaura imagens: a que o locutor faz de seu interlocutor; a que o interlocutor faz do locutor; a que o locutor faz de si próprio e também a que acredita que o interlocutor faça dele.

Sempre que se utiliza a palavra, por meio de um discurso, constrói-se uma imagem. O locutor ao construir seu discurso, também nele se constrói.

Denomina-se *ethos* a construção dessa imagem que, entretanto, não é explicitada no discurso, mas é possível chegar a ela por meio de marcas que o locutor vai deixando pelo caminho: suas escolhas lexicais, o nível de linguagem selecionado e , em se tratando de discurso oral, sua postura, o modo de falar, de olhar, sua disponibilidade em relação ao interlocutor etc.

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

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

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

Percebe-se, portanto, que o *ethos* está ligado ao orador e à imagem que este constrói de si mesmo para seu auditório e essa prova é para Aristóteles a mais forte de todas, uma vez que se o orador parecer honesto e sincero, seu discurso também o parecerá.

Importa aqui esclarecer que o *ethos* é concebido como o caráter do orador construído pelo discurso, não importando se esse caráter corresponde à realidade ou não.

Dominique Maingueneau, em estudos recentes sobre o *ethos*, revisita os estudos aristotélicos sobre essa questão e afirma que *ethos* diz respeito às imagens de si no discurso. No entanto, os estudos da AD ampliam a visão da retórica clássica e consideram que não somente o discurso judiciário ou as arguições orais são constituídos pelo *ethos* do orador, mas qualquer tipo de discurso, inclusive o escrito, constitui-se das imagens construídas pelo enunciador.

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

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

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

O *ethos* está, portanto, intrinsecamente ligado à construção de uma corporalidade do enunciador cujo tom lhe foi imposto pela formação discursiva na qual está inserido. O tom possibilita ao leitor a construção, no texto escrito, de uma representação subjetiva do corpo do enunciador (corpo não físico, daí o termo corporalidade). Surge então a figura do *fiador* proposta por Maingueneau que nada mais

é senão a imagem corporal do enunciador construída pelo discurso. O fiador é desvelado no discurso e não há necessariamente correspondência entre ele e o enunciador efetivo. Justamente por assim ser, é possível, no âmbito discursivo, criar a imagem de um fiador educado, calmo e tranquilo, mesmo que o enunciador não o seja. Tal construção dessa imagem do fiador advém das escolhas lexicais feitas pelo enunciador. Interessante observar com Maingueneau (2005), que a imagem do fiador é construída pelo coenunciador que o faz por meio dos índices textuais.

#### **4. A construção do ethos do enunciador em “Nel Paese De' Macacchi”**

Em “*Nel Paese De' Macacchi*” (1897), o italiano Ubaldo Moriconi, tece comentários sobre o Brasil e os brasileiros e seu discurso é revelador no que diz respeito à construção, não somente da imagem do grande país do Novo Mundo, como também de sua própria.

Utilizando-se de suas próprias experiências para dar à Itália uma imagem "objetiva" do país, descreve aspectos como clima, fertilidade da terra, diversidade regional, grau de "civilidade" dos nacionais, adaptabilidade dos imigrantes italianos, inter-relações brasileiros/italianos, entre outros.

Inserida no gênero da literatura de viagem, a obra foi publicada na Itália, com o propósito de descrever objetivamente o país e seus habitantes, a fim de que os emigrantes italianos pudessem conhecer o mais amplamente possível a realidade das novas terras para as quais se dirigiam.

Seus interlocutores diretos são seus patrícios, os imigrantes italianos. Sabe-se que o autor estava no Brasil na época da Proclamação da República, portanto, desde 1889 estudava o país *in loco*. Trabalhou no Rio de Janeiro onde fundou, em 1892, uma revista ilustrada. Dirigiu, em São Paulo, no ano de 1894, o jornal *Il Messaggero*. Foi também funcionário público do governo de Minas Gerais para o serviço de imigração, em meados de 1895. Após esse período em que aqui viveu colhendo dados sobre o país e seus habitantes, re-

gressou à Itália e publicou , em 1897, *Nel Paese De' Macacchi*, nosso objeto de estudo.

Ao longo de toda a obra, o autor tece comentários negativos sobre o Brasil e os brasileiros e utiliza-se da ironia para descaracterizá-los. Embora, muitas vezes, afirme que seu relato é o mais imparcial possível, percebemos alta dose de rancor ou mágoa em relação ao país.

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

1- *Il titolo di questo libro può sembrare un'offesa ai brasiliani, contraddistinti - come ognuno sa- dai fratelli del Sud America, col nomignolo di macacos (...). Mi piace dichiarare che codeste piccinerie sono affatto estranee al titolo di questo libro.* (MORICONI, p. 7)

2- *E prima di andare oltre, credo opportuno d'insistere su questo lato debole della stampa brasiliana ch'è del massimo interesse per affermare vari giudizi da me dati, i quali potrebbero, differentemente, sembrare esagerati, o ispirati da rancori personali.* (*Idem, ibidem*, p. 219)

3- *Questa digressione non dovrebbe entrare nel compito di questo libro, ma brevemente e per meglio corroborare altri giudizi che farò seguire sul carattere del popolo Brasiliano, meglio è condensare fin d'ora le cause che...* (*Idem, ibidem*, p. 21)

No exemplo 1, o enunciador afirma que o título do livro *po-deria parecer (può sembrare)* uma ofensa aos brasileiros, mas não foi essa a intenção: isso seria muito pequeno. Logo em seguida, entretanto, trai-se, ao dizer que se o tivesse feito, não teria cometido nenhuma injustiça, uma vez que os brasileiros chamam aos italianos, carcamanos. Observe-se a necessidade de explicação para que sua imagem seja digna de crédito.

Da mesma forma, no segundo exemplo, percebe-se a obsessão do enunciador com a construção de uma imagem serena e justa de si. Expõe-se, novamente, o *fiador*: ao relatar que os fatos poderiam parecer exagerados e movidos por rancores pessoais, ele tenta mostrar-se como depositário da verdade, isento de preconceitos ou rancores. Interessante observar que nessa tentativa, – inadvertidamente, ele

deixa implícito em seu discurso o contra-discurso. É justamente pela preocupação excessiva na construção da imagem da imparcialidade que se pode perceber sua parcialidade.

Numa outra passagem, em que o enunciador fala da revolução que deu origem à implantação da República no Brasil, diz que essa digressão não caberia na obra, mas a faz porque sua função é a de *corroborar* outros juízos acerca do caráter dos brasileiros. Preocupa-se, pois, em provar o que afirma a fim de que tenha credibilidade. Sua imagem é, pois, construída a partir dessa constante: a preocupação em relação à imagem que dele fará seu interlocutor.

No capítulo XII em que trata da imprensa brasileira, descreve minuciosamente as seções dos principais jornais brasileiros e tece comentários a respeito de uma delas: as rubricas. O autor dirige-se ao seu interlocutor e pede para que ele mesmo julgue o interesse que esse tipo de propaganda estritamente pessoal pode ter para o público leitor do jornal: *Giudichi il lettore che interesse può avere per il pubblico questo genere di r̀eclame tutta personale. (Idem, ibidem, p. 220)*

Interessante perceber que o enunciador exime-se de qualquer juízo de valor e interpela seu interlocutor para que este proceda ao julgamento. Vê-se, dessa forma, a construção da imagem do *fiador* - aquela corporalidade revestida de um caráter cujo tom de sinceridade e, mais ainda, de neutralidade remete a responsabilidade do julgamento ao coenunciador.

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

Observando-se os conceitos acima expostos, pode-se dizer que o *ethos* do enunciador de *Nel Paese De' Macacchi* se constrói de maneira ambivalente: de um lado, seu discurso apresenta referências diretas sobre seu relato isento, neutro e verdadeiro; de outro, percebe-se, implicitamente, que o enunciador está dominado por suas paixões. Prova disso é justamente sua preocupação excessiva em parecer fidedigno. Seu discurso deve ser digno de crédito – ele o afirma

explicitamente várias vezes. Eis, pois, o *ethos* dito. Entretanto, o *e-ethos* dito vai de encontro àquilo que se disse. Por meio do dizer, do explícito, o enunciador mostra, dá indícios, implica que ocorre justamente o contrário. Ao *ethos* dito, portanto, não corresponde o *ethos* mostrado.

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

Analisando os adjetivos utilizados pelo autor, destaca-se a predominância de qualificações negativas: “*anemico, apatico, corrotto, fatalista, indolente, inerte, leggero, mesto, rassegnato, sensuale, perverso, antiestético, confuso, inútil, vergognoso, ridicolo, deplorabile, maligno*”, somente para citar alguns exemplos. Dessa forma, fica evidente a desqualificação dos nacionais com a predominância de traços semânticos negativos.

A retórica da negação, ou seja, a caracterização pela descaracterização compõe o universo discursivo de Moriconi e é reveladora das ideologias racistas do final do século XIX. A construção desse discurso e a constituição do sujeito discursivo orientam o interlocutor para a construção de uma imagem estereotipada dos brasileiros e do Brasil bem como legitimam a enunciação de um discurso capaz de desvelar a ideologia dominante.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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



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

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

## O DUPLO SENTIDO NO FORRÓ: ASPECTOS SEMÂNTICO-ESTILÍSTICOS

Maria Dulcinéa de Sousa Rodrigues (UERJ)  
[dulcirodr@gmail.com](mailto:dulcirodr@gmail.com)

Morgana Ribeiro dos Santos (UERJ)  
[morgribeiro@bol.com.br](mailto:morgribeiro@bol.com.br)

Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ)  
[darciliasimoes@gmail.com](mailto:darciliasimoes@gmail.com)

### 1. *Considerações históricas*

No presente trabalho, faremos um estudo baseado em duas letras-de-música: o *Tico-Tico*, gravada por Sandro Becker em 1982, composição de João Gonçalves e Manhoso e *O Gato*, gravada pelo grupo Arriba Saia em 2005, composição de Rony Brasil. Nosso objetivo é investigar como os recursos linguístico-expressivos empregados nesses textos produzem o duplo sentido e contribuem para a expressão da identidade do homem brasileiro, especificamente, o nordestino. Analisaremos fenômenos como a paronímia, a homonímia, a polissemia e a intertextualidade.

O *forró safado* é um gênero musical que se utiliza do duplo sentido para criar efeitos de humor e obscenidade, apoiando-se em uma tradição que vem desde a década de 50, com os precursores Luiz Gonzaga e Zé Dantas, autores de sucessos maliciosos como *Vem morena*, *Cintura fina* e *O xote das meninas*. O movimento continuou na década de 60, com destaque para a cantora Marinês, que obteve êxito no mercado musical com vários forrós de duplo sentido. A partir dos anos 70, esse estilo de forró ganhou força com os sucessos de Genival Lacerda, intérprete de *Severina Xique-Xique*, *Rita Cacheado*, *Radinho de Pilha*, *Mate o veio* e Manhoso, intérprete de *No tempo de Adão* e *O modo de usar*. Na década de 80, apareceram entre os cantores adeptos do forró safado Sandro Becker, com os sucessos *Tico-tico* e *Julietta*; Clemilda, com *Prenda o Tadeu* e Maria Alcina, com *Calor na bacurinha* (FAOUR, 2006). No final da década de 90, houve um impulso renovador no forró. Em um concurso de bandas estudantis na Universidade Mackenzie, em São Paulo, surgiu uma banda de forró, intitulada *Falamansa*, que conquistou o segundo lu-

gar e, em seguida, alcançou sucesso na mídia. Esse movimento teve continuidade entre os jovens da classe média e ficou conhecido como *forró universitário*<sup>1</sup> O forró safado, por sua vez, também renovou seu repertório com novas composições e novos intérpretes.

O duplo sentido tem sido explorado em diversas letras de bandas de forró contemporâneas, como Arriba Saia, Saia Rodada, Aviões do Forró, Gaviões do Forró, entre outras. Em geral, esse fenômeno linguístico advém de uma bem-sucedida seleção vocabular que torna o texto expressivo, atraente e engraçado, causando uma imediata simpatia no receptor, haja vista a disposição do brasileiro para a irreverência. Ou seja, a identificação dos sujeitos com o forró safado é proveniente do encontro que ocorre nesses textos com o modo brasileiro de ser, especialmente o modo nordestino e sua relação com o mundo.

Não é de se estranhar que alguns forrós safados tenham alcançado grande popularidade em todo o Brasil, já que, além do rádio, da televisão e da Internet, essas músicas contam com o fato de os nordestinos estarem espalhados nas grandes capitais, em especial, Rio de Janeiro e São Paulo, em busca de melhores condições de vida. Outro fato marcante contribuiu para que o forró, em todas as suas modalidades, retomasse sua popularidade nos últimos anos: a reinauguração do Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas, em São Cristóvão, Rio de Janeiro, em 2003, o que fortaleceu o espaço como atração para turistas de todo o mundo e como polo de divulgação da cultura nordestina.

Por tudo isso, este artigo se propõe a valorizar a cultura brasileira, em particular, a nordestina e sua expressão por meio da música. Pretendemos, nessa perspectiva, defender a língua portuguesa, sua variedade e riqueza; exaltar a inteligência e o espírito alegre do povo brasileiro, mestre em fazer graça e em resistir às adversidades, que tanto assolam nossa gente.

---

<sup>1</sup> Cf. [www.forrozaria.hpg.ig.com.br/Bandas/falamansa.htm](http://www.forrozaria.hpg.ig.com.br/Bandas/falamansa.htm)

## 2. *Fundamentação teórica*

O *forró* é um gênero de música e dança popular originário do Nordeste do Brasil sob a influência dos ritmos musicais africanos e europeus. De acordo com Bernardo Scotti, Cristina Reis e Vanessa Hacon, em “[Forró: origem e manifestações virtuais](#)”:

A origem da palavra forró é controversa. Há a versão mais popular de sua origem, a de que o nome viria dos dizeres "For All" (em inglês "para todos"). A segunda versão é dada pelo historiador e pesquisador da cultura popular Luís da Câmara Cascudo, que diz que a origem é o termo africano "forrobodó", que significaria festa, bagunça.<sup>2</sup>

O forró apresenta uma variedade de subgêneros, como o xote, o xaxado, o baião. O *forró safado* ou de duplo sentido pode ser considerado uma modalidade ou movimento do forró que se destaca pela irreverência de suas composições e pela conotação sexual.

Os usos linguísticos que fazemos por meio do léxico instauram o caráter sociocultural e da interação verbal, por meio do qual o enunciador tem uma intenção no concernente ao seu *ethos*, ao seu modo de dizer e ao seu estar no mundo.

Fundamental para uma análise cuidadosa das letras-de-música que formam o *corpus* deste trabalho, para a compreensão de como esses textos representam a brasilidade, em especial, o homem nordestino e seu modo de se relacionar com o mundo é recorrer à conceituação de *estilo* e sua relação com o *ethos*.

Martins (2000, p. 2-3) apresenta diversos conceitos de estilo, entre os quais alguns se coadunam com a perspectiva do presente estudo:

Estilo é expectativa frustrada. (JACKOBSON)

Estilo é o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão, determinada pela natureza e pelas intenções do indivíduo que fala ou escreve. (GUIRAUD)

Estilo é a linguagem que transcende do plano intelectual para carrear a emoção e a vontade. (CÂMARA JR.)

---

<sup>2</sup> [http://www.mvirtual.com.br/pedagogia/mosaico/cultura\\_forro.htm](http://www.mvirtual.com.br/pedagogia/mosaico/cultura_forro.htm)

O estilo não se constitui apenas de singularidade estética ou desvio da norma. Para Buffon, “o estilo é o homem”, como indivíduo ou como totalidade de um sujeito, capaz de construir sua própria imagem, que se supõe sabedor e realizador de seus desejos, seus poderes, seus deveres, compartilhados por valores e crenças intersubjetivas, sociointerativamente.

Dialogando com a perspectiva de Buffon (cf. Fiorin, 2008, p. 47), a visão bakhtiniana mostra que o estilo “são dois homens”, levando-se em consideração a construção e reconstrução da subjetividade, cuja base se assenta em um “eu” e um “tu”, relação fundante da alteridade, vinculada a uma práxis sócio-historicamente fundamentada. O estilo, assim como qualquer enunciado, “revela o direito e o avesso”.

Na visão de Bakhtin (*Idem*, p. 47), a seleção de um recurso da língua ocorre pela sua oposição a outros recursos, assim como “o estilo constitui-se em oposição a outros estilos”.

Podemos inferir que o estilo é proveniente do emprego de recursos linguísticos escolhidos de acordo com as intenções comunicativas de um enunciador, visando a determinados efeitos de sentido. O estilo é o que torna uma obra diferente e especial. O estilo revela, na obra, o *ethos* ou o modo de ser de um sujeito ou de um grupo particular de sujeitos, sua visão de mundo, suas experiências, sua cultura.

O estilo é um *ethos*, à medida que se constitui em um modo de dizer fundado numa intenção. O reconhecimento de um estilo pressupõe e identifica a recorrência a traços no plano do conteúdo e da expressão, identificando ou criando um *ethos*, carregando o caráter de uma totalidade.

Nas concepções tradicionais, não se considerava o estilo a não ser na literatura canônica, tampouco a interação entre locutor e interlocutor, que é constitutiva de subjetividade. Segundo Fiorin (2008, p. 96), “estilo é o conjunto de traços particulares que define desde as coisas mais banais até as mais altas criações artísticas. É o conjunto de características que determina a singularidade de alguma coisa”. Desse modo, a dicotomia *estilo & ausência de estilo* não procederá.

Ainda tratando dos estudos bakhtinianos, o conceito de dialogismo é de suma importância para os estudos da linguagem. O dialo-

gismo, segundo Fiorin (2008, p. 19, 20 e 22), “são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”. O autor conceitua os enunciados como “unidades reais de comunicação”, “acontecimentos únicos” que “revelam uma posição” e “têm um acabamento específico que permite uma resposta”.

O filósofo russo Bakhtin determina o dialogismo como uma propriedade inalienável da língua, portanto, constitutiva dela:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (*Apud* FIORIN, 2008, p. 18)

Entretanto, o diálogo entre os enunciados ocorre por meio de diferentes relações e não apenas em situações de entendimento, consenso e acordo, como sugere inicialmente o que compreendemos da palavra diálogo. Fiorin (*Idem*, p. 32) registra o dialogismo constitutivo, “que não se mostra no fio do discurso” e o dialogismo composicional, que se mostra, trazendo incorporada a voz ou as vozes de outros enunciados com os quais dialoga.

Tratando do dialogismo composicional, o autor cita as “duas maneiras de inserir o discurso do outro no enunciado” (*Idem*, p. 33):

a) discurso objetivado – “o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante”. Adota os seguintes procedimentos: discurso direto, discurso indireto, aspas, negação.

b) discurso bivocal – “internamente dialogizado”, “não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado”. Adota os seguintes procedimentos: paródia, estilização, polêmica clara ou velada, discurso indireto livre.

Neste trabalho, nos interessa particularmente a estilização, que “é a imitação de um texto ou estilo, sem a intenção de negar o que está sendo imitado, de ridicularizá-lo, de desqualificá-lo”. Na estilização, “as vozes são convergentes na direção do sentido, as duas apresentam a mesma posição significante” (*Idem*, p. 43).

Diferente da estilização, a paródia “é a imitação de um de um texto ou de um estilo que procura desqualificar o que está sendo imitado, ridicularizá-lo, negá-lo”. Na paródia, as vozes são divergentes, ou seja, “dá-se uma direção diversa ao sentido que está sendo paro-

diado”. (*idem*, p. 42). Fiorin discute e compara os conceitos de dialogismo e intertextualidade, termo que “não aparece na obra de Bakhtin” (*idem*, p. 51). A estilização e a paródia são exemplos de intertextualidade, que diz respeito apenas às relações dialógicas entre os textos (*idem*, p. 54). O dialogismo, mais amplo, é proveniente das relações entre os enunciados, que são da ordem do sentido e ganham materialidade nos textos. (*idem*, p. 52). O sentido de qualquer texto é construído coletivamente, ou seja, na interação autor-leitor. Esse processo ocorre mediante conhecimentos partilhados, mediados pelas práticas socioculturais.

Nos textos que se apoiam no duplo sentido, a interação entre os interlocutores parece mais intensa e mais nítida. Segundo Preti (1984), o duplo sentido, além de “aguçar a curiosidade”, contribui para

estabelecer um elo muito direto entre autor e leitor, comprometidos na significação dos vocábulos, dentro de uma tácita e tolerante aceitação da obscenidade disfarçada. (p. 103)

Para a compreensão das possíveis intenções do falante em manifestar determinado significado “oculto”, é necessário que entre ele e o destinatário haja pressupostos comuns a propósito do conteúdo do enunciado. (p. 107)

Destarte, na ocorrência de um duplo sentido, o receptor pode, até certo ponto, optar pela interpretação que deseja dar ao enunciado, sendo, em parte, responsável pela obscenidade nele contida. Cabe ao leitor/ouvinte a iniciativa de entender o que não é dito explicitamente, interferindo na construção do texto onde lacunas são deixadas intencionalmente pelo emissor.

Falar em duplo sentido implica, necessariamente, relacioná-lo à ambiguidade, que se fundamenta na existência de conflitos, tanto psíquicos, quanto sociais (FERREIRA, 2000, p. 66).

A ambiguidade, segundo a autora, é uma forma de poder, uma vez que não é do acesso geral, pois o leitor necessita de conhecimentos partilhados, culturais, e, até mesmo, de cognição mais elaborada. Como prática discursiva, supõe atividade transformadora, cujos efeitos vão-se exercer nas relações sociais, mediadas pela língua(gem). Nessa perspectiva, a ambiguidade tem claros pontos de resistência que subjazem à dominação ideológica. A ambiguidade é constitutiva

da língua e, assim, independe do sujeito falante/ouvinte, diferentemente do duplo sentido que se assenta não na língua, mas se instaura na ordem do discurso, portanto, não desvinculado do sujeito. Apesar dessa suposta dicotomia, Orlandi (*Apud FERREIRA, 2000, p. 68*), formula a seguinte distinção: *forma abstrata/forma material*, a primeira, de que se ocupa a linguística; a segunda, objeto da Análise do Discurso. Essa, portanto, inclui o sujeito. Esses pares não se contradizem, são constitutivos, uma vez que fazem parte o linguístico e o histórico.

### 3. *Análise do corpus*

A canção *Tico-Tico*, de 1982, interpretada por Sandro Becker e composta por João Gonçalves e Manhoso, ganhou grande popularidade, devido à irreverência de sua letra.

#### **Tico-Tico<sup>3</sup>**

Tico-Tico é um gato  
Que a Maria quer bem  
Não dá, não troca, não vende  
Nem empresta pra ninguém...

O Tico tem um defeito  
Que não dá pra consertar  
O defeito do Tico  
É danado pra miar...

Tico mia na sala  
Tico mia no chão  
Tico mia na cozinha  
Tico mia no fogão...

Tico mia no tapete  
Tico mia no sofá  
Tico mia no quarto  
Toda hora sem parar...

Tico mia no colo  
Tico mia na mão  
Tico mia sentado  
Em frente à televisão...

---

<sup>3</sup> Letra retirada do site <http://letras.terra.com.br>



Tico mia no almoço  
 Tico mia no jantar  
 E a noite inteira  
 Tico mia sem parar...

Na cadeia da fala, a expressão *Tico mia* é homônima da expressão *te comia*, que remete ao ato sexual, ou seja, há identidade fônica entre as duas formas. Podemos dizer também que o enunciatador emprega um cacófato com a finalidade de promover o duplo sentido. Ribeiro explica como ocorre o cacófato:

O encontro de sílabas de dois ou mais vocábulos vai ocasionar a formação de outro de sentido inconveniente, ridículo ou desagradável. (2007, p. 75)

O verbo *comer*, que a princípio denota o ato de alimentar-se, pode ser sinônimo de “possuir sexualmente”, segundo Aurélio Buarque de Holanda (*Apud* SOUTO MAIOR, 1980, p. 33). O vocábulo *comer* torna-se polissêmico, à medida que seus traços de sentido indicam uma necessidade básica da existência, o instinto, a agressividade, a ação, o que o assemelha ao sexo, surgindo assim uma metáfora. A polissemia é uma pluralidade de significados referentes a uma forma.

À medida que uma significação nova é dada à palavra, parece multiplicar-se e produzir exemplares novos, semelhantes na forma, mas diferentes no valor.

A esse fenômeno de multiplicação chamaremos a polissemia. (BRÉAL, 1992, p. 103)

Além disso, as diversas indicações de lugar e de tempo para a ação de o Tico miar causam a impressão de uma rotina sexual frenética, apesar de instaurar-se em um contexto doméstico, familiar. O uso das reticências reforça a obscenidade na letra da música, uma vez que sugere algo que não foi dito, para produzir efeitos de sentido consoante a interpretação do receptor e a intenção do autor.

O ritmo, em todas as estrofes, constitui um complexo sonoro de importância capital, nas funções emotiva e poética, pois, como sabemos, a matéria fônica desempenha função expressiva de valor contundente, provocando sensação de agrado ou desagradado, consoante a aceitação por parte do interlocutor.

As aliterações do fonema /t/, surdo, linguodental, em efusão nos versos, produzem efeito reiterativo, causando impressão de ruídos fortes e batidas secas. As repetições dos itens lexicais “Tico mia” constituem valor enfático, com a intenção de marcar o duplo sentido. As descrições hiperbólicas pelas repetições justapostas dos signos “Tico mia” nos versos 9 a 23 contribuem, sobremaneira, para potencializar os efeitos de sentido, no âmbito da sexualidade, mais precisamente, da virilidade, corroborada hiperbolicamente no último verso.

Na letra *Tico tico*, podemos considerar diversos *ethos*: um tom de vergonha em relação à sexualidade; vergonha e humor/duplo sentido; constrangimento, ao mesmo tempo que remete a uma condição de prazer, corroborada pelo verbo “comer”, para enfatizar conquista, satisfação, desejos eróticos e virilidade.

Em 2005, a banda Arriba Saia lançou a música *O gato*, de autoria de Rony Brasil:

#### O gato<sup>4</sup>

Que bichinho cabeludo é esse nas suas pernas, bem?  
Que bichinho cabeludo é esse nas suas pernas, bem?

É um gatinho, miau miau!  
Tão bonitinho, miau miau!  
Tão gostosinho, miau miau!  
De papai ninar neném...

É um gatinho, miau miau!  
Tão bonitinho, miau miau!  
Tão gostosinho, miau miau!  
De papai querer bem...

Pega o gato, tire o gato  
Ó que o gato vai lamber sua bochecha!  
Fica sentadinha, bonitinha, quero ver se você deixa...

O gato é bravo!  
Ele é safado!  
Deixa que o gatinho bonitinho quer ser o seu  
namorado!

O gato é bravo!

---

<sup>4</sup> Letra retirada do site <http://letras.terra.com.br>

Ele é safado!

Deixa que o gatinho bonitinho quer ser o seu namorado!

Esta letra novamente envolve a figura do gato em um contexto obsceno, de modo que se torna óbvio o diálogo com a canção *Tico-Tico*. Desta vez, a polissemia do signo *gato* apresenta três momentos diferentes. Na primeira estrofe, as expressões “bichinho cabeludo” e “nas suas pernas” sugerem referência ao órgão sexual feminino, caracterizando, portanto, uma metáfora, dada a similaridade entre o “bichinho cabeludo” e a genitália feminina.

Na segunda e terceira estrofes, quando o enunciador responde que o bichinho cabeludo “é um gatinho”, se isenta, em parte, da má-lícia da canção, por dizer que se trata apenas de um animal de estimação. Processo semelhante verificamos na letra interpretada por Sandro Becker, na década de 80, na qual o sujeito declara nos primeiros versos que “Tico-Tico é um gato” apenas.

Nas três primeiras estrofes, em especial, a segunda e a terceira, os efeitos onomatopaicos imitam a própria voz do animal, no entanto, as repetições provocam, intencionalmente, valor conotativo de obscenidade.

A partir da quarta estrofe, o gato se confunde com a figura do namorado. Há uma personificação, haja vista as qualidades atribuídas ao gato: “bravo”, “safado”, “bonitinho” e que pretende namorar a interlocutora e lambar sua “bochecha”. O enunciador propõe à mulher que permaneça “sentadinha” e deixe a ação acontecer. Podemos depreender uma alusão ao sexo oral, já que, além da conotação sexual do verbo *lamber*, a palavra *bochecha* é parônima de outra, de caráter chulo, que nomeia o sexo da mulher. Vale lembrar que a palavra *gato*, na linguagem popular, designa comumente *homem bonito*, assim como a forma feminina designa *mulher bonita*.

Um dado muito interessante é registrado por Mário Souto Maior em seu *Dicionário do Palavrão e Termos Afins*: no Nordeste, *gato* pode significar “órgão sexual feminino” (1980, p. 63). Isso faz muito sentido, se observarmos que nas letras de música que analisamos, o gato, que exige cuidados especiais, é bonito, é gostoso, é cabeludo, pertence a uma mulher.

Podemos inferir que existe uma relação meronímica entre gato e mulher, ou seja, uma relação parte-todo, na qual “gato” é merônimo de mulher, ao mesmo tempo em que ocorre uma relação metafórica.

A pontuação, assim como na primeira música, corrobora conotação maliciosa. Primeiramente, as interrogações indiciam uma tentativa de contato, de aproximação entre os interlocutores. Em seguida, as exclamações indicam uma admiração pelas qualidades do “gatinho” e as reticências denotam um carinho, uma intimidade entre os namorados, sugerindo, inclusive, contato sexual e hesitação da mulher.

A respeito do duplo sentido no forró, podemos afirmar que o eufemismo permeia todo esse movimento musical, já que as referências ao sexo e às partes mais íntimas do corpo humano não são explícitas, são disfarçadas, talvez devido à intensa religiosidade do povo nordestino. A malícia do forró não soa tão agressiva quanto os apelos sexuais escancarados do *funk* carioca, por exemplo. Faour registra uma crítica de Genival Lacerda, ilustre representante do forró de duplo sentido, a alguns exageros cometidos em músicas recentes: “Eu dizia uma letra para você pensar, eles já passaram a dizer logo o palavrão” (FAOUR, 2006, p. 317).

Na canção *O Gato* se instaura uma variedade de *ethos*, tais como: duplo sentido; machismo; desejo; autoritarismo do homem e passividade/submissão da mulher; afetividade e narcisismo do homem.

#### 4. Considerações finais

*O forró safoado* está inserido em um contexto discursivo no qual as vozes do homem nordestino revelam seu modo de ser e de interagir com o mundo. Apesar das adversidades constantes que perturbam a existência do povo do Nordeste, observamos, a partir de uma leitura atenta do *cópus*, a força e a alegria que caracterizam a cultura, a arte e a música que se originam nessa região. Percebemos nos textos analisados a constituição de um estilo e a expressão de um *ethos* por meio da música e da língua.

As letras de música que interpretamos neste trabalho, ao mesmo tempo em que manifestam irreverência, ridicularizam, de certa forma, as relações humanas, retratando-as por uma ótica obscena e cômica (ou mesmo grotesca). Desse modo, as duas canções se constituem de enunciados que se opõem, em certa medida, aos costumes sociais e tentam ferir suas normas.

Além do humor e da qualidade crítica, as músicas *Tico-Tico* e *O Gato* se destacam pela seleção criteriosa dos vocábulos e pelo emprego hábil e criativo dos recursos da língua, como a polissemia, a homonímia, a paronímia, a metáfora, a meronímia, o cacófato, a fim de produzir os efeitos de sentido pretendidos pelo enunciador.

Constatamos ainda que há um diálogo nos planos do conteúdo e da forma entre os textos, apesar de haverem sido produzidos com um intervalo de duas décadas e, possivelmente, em diferentes condições de produção. Retomadas de sentido como as que verificamos, no âmbito da obscenidade e do humor mediados pelo duplo sentido, têm contribuído para a atualização do forró safado e para sua permanência como estilo e como tradição no universo do forró. A recorrência ao signo polissêmico *gato* para fazer referência ao corpo feminino e, por conseguinte, às relações entre homem e mulher, criam uma situação divertida e inusitada que envolve o receptor no sentido geral do enunciado.

Este trabalho defende o valor da pluralidade cultural do Brasil e a importância de se estudar a língua em suas manifestações legítimas, nas produções de seus falantes e artistas. Em um território vasto e de cultura tão diversificada como o nosso, as particularidades de cada região devem ser consideradas como importantes patrimônios que enriquecem a identidade brasileira em sua totalidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica: ciência das significações*. Trad. Aída Ferrás et alii. São Paulo: EDUC, 1992.
- DISCINI, Norma. *O estilo nos textos: história em quadrinhos, mídia, literatura*. São Paulo: Contexto, 2003.

FAOUR, Rodrigo. *História sexual da MPB: a evolução do amor e do sexo na canção brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000.

FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

<http://letras.terra.com.br>

<http://www.forrozaria.hpg.ig.com.br/Bandas/falamansa.htm>

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

PRETI, Dino. *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

RIBEIRO, Manoel P. *Gramática aplicada da língua portuguesa*. 17. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Metáfora, 2007.

SCOTTI, Bernardo; REIS, Cristina e HACON, Vanessa. *Forró: origem e manifestações virtuais*. Disponível em: <[http://www.mvirtual.com.br/pedagogia/mosaico/cultura\\_forro.htm](http://www.mvirtual.com.br/pedagogia/mosaico/cultura_forro.htm)>.

SOUTO MAIOR, Mário. *Dicionário do palavrão e termos afins*. Recife: Guararapes, 1980.

# O ESTATUTO INFORMACIONAL E A POSIÇÃO DO SUJEITO NAS PASSIVAS ANALÍTICAS E ADJETIVAS NA HISTÓRIA DO PORTUGUÊS

*Elaine Alves Santos Melo (UFRJ)*  
[elainemelo06@gmail.com](mailto:elainemelo06@gmail.com)

## 1. Introdução

O estudo do padrão de ordenamento das sentenças do português mostra que essa língua até o século XVI, período classificado como clássico (GALVES; NAMIUTTI; PAIXÃO DE SOUSA, 2006), tinha como ordem preferencial VS (verbo + sujeito). Para Galves, Namiuti e Paixão de Sousa (2006), para que haja a passagem de períodos linguísticos históricos é preciso que ao menos um parâmetro da língua tenha sofrido mudança. Nesse sentido, uma das diferenças que evidenciam a passagem do português clássico para o europeu é a mudança no padrão de ordem do sujeito que na virada do século XVII para o XVIII passa a ser preferencialmente SV.

Ao português europeu moderno corresponde uma gramática que emerge no século 18 em Portugal, e cujas características serão gradualmente incorporadas nos textos até inícios do século 19. (GALVES; NAMIUTI; PAIXÃO DE SOUSA, 2006).

A mudança na ordem das sentenças do português foi mostrada por Paixão de Sousa (2004) em um trabalho sobre as sentenças ativas e por Melo (2009) que trata do mesmo fenômeno nas sentenças passivas. Ambas as autoras utilizaram o [Corpus Tycho Brahe](http://www.tycho.iel.com.br) ([www.tycho.iel.com.br](http://www.tycho.iel.com.br)), portanto, textos que abrangem o período do século XVI ao XIX.

Esta diferenciação da ordem do português estaria relacionada a uma mudança mais geral na língua que ocorreu no Parâmetro do Sujeito Nulo, proposto por Chomsky (1986). Para o autor, as línguas que marcam positivamente este parâmetro possuem a característica de ter uma ordem mais livre, ou seja, VS não é estrutura que apresenta restrições linguísticas no nível sintático (tipo de predicador, número de argumentos) e discursiva (estatuto informacional do sujeito e dos complementos). Dessa forma, línguas como o português eu-

ropeu, o espanhol, o italiano e outras podem gerar sentenças com sujeito nulo e também com o argumento que exerce essa função numa posição posposta ao predicador.

A questão que é levantada neste trabalho é se nas construções passivas em que já foi verificada a predominância da ordem SV por Melo (2009), mesmo esta sendo uma construção de estrutura inacusativa, os fatores discursivos como o estatuto informacional do sujeito não estariam influenciando nos casos em que a ordem VS ocorre. Ou seja, a informação nova estaria sendo codificada no final da sentença por ser esta uma posição que tende a ser ocupada por elementos que estão sendo introduzidos no discurso e, portanto, tem como característica ser + focal.

Nesse sentido, ao afirmarmos que qualquer procedimento de organização sintática está condicionado a fatores estruturais que sofrem restrições distintas a depender da língua. Assim, é presumível que os fatores discursivos também sofrerão algum tipo de restrição sintática e, portanto, assumirão no discurso posições específicas que serão marcadas como detentoras, prototipicamente, da informação X ou Y (dado que X pode ser uma informação nova e, portanto, com estatuto de foco da sentença; ou uma informação velha que é prototipicamente um tópico contrastivo).

A fim de fazer essa análise será utilizada neste trabalho a teoria de princípios e parâmetros proposta por Chomsky (1986) para a qual a mudança linguística é entendida como uma falha na marcação paramétrica por parte da criança que ao ter acesso aos dados de input, marca de forma distinta o parâmetro. Essa é uma teoria que defende o fato de que as mudanças linguísticas ocorrem no período de aquisição de linguagem. Por isso, levo em consideração como periodização das obras utilizadas para recolhimento do *Corpus* a data de nascimento do autor e não o ano de publicação da obra. Pois o primeiro modo de periodização está mais próximo da fase crítica de aquisição da linguagem.

Os textos foram recolhidos no *Corpus Tycho Brahe* e integram parte das *Corpora* do projeto Padrões rítmicos do português, da Unicamp. A metodologia aplicada a esta pesquisa é de base quantitativa e para tanto foi usado como uma ferramenta para tratamento estatístico dos dados o programa GOLDVARB-X. Observe a Tabela I



que traz a distribuição dos autores por data de nascimento e de suas respectivas obras. A partir desta torna-se claro que este é um trabalho de cunho diacrônico, pois serão analisados dados produzidos no período do século XVI ao XIX.

Século	Nascimento	Autor	Obra
XVI	1510	Fernão Mendes Pinto	<i>Peregrinação</i>
	1517	Francisco de Holanda	<i>Da Pintura Antiga</i>
	1542	Diogo do Couto	<i>Décadas</i>
XVII	1601	Manuel da Costa	<i>A Arte de Furtas</i>
	1608	Pe. A. Vieira	<i>Cartas</i> <i>Sermões</i>
		Antônio das Chagas	<i>Cartas familiares</i>
XVIII	1702	Cavaleiro de Oliveira	<i>Cartas</i>
	1705	Matias Aires	<i>Reflexões sobre a vaidade dos homens</i>
	1713	Luis Antônio Verney	<i>Verdadeiro Método de Estudar</i>
	1714	Antônio da Costa	<i>Cartas</i>
XIX	1802	Marques da Fronteira e Alorna	<i>Memórias do Marques da Fronteira e Alorna</i>
	1836	Ramalho Ortigão	<i>Cartas a Emília</i>

Tabela I: Distribuição dos autores por data de nascimento

## 2. O estatuto informacional

O estatuto informacional dos constituintes que formam as orações de qualquer língua é um dos principais temas da linguística funcionalista moderna. De alguma forma esse estudo retoma os conceitos de Tema e Rema proposto pela Escola de Praga. A preocupação dos estudos do estatuto informacional é verificar como o falante dispõe a sua fala a fim de que o seu interlocutor interprete de modo correto a mensagem que lhe está sendo direcionada. Segundo Chafe (1976), a informação velha ou dada é o conhecimento que o locutor assume que o ouvinte já tem no momento da explanação do enunciado. A informação nova é aquela que o falante pressupõe estar sendo introduzida no discurso.

### 3. *A análise dos dados*

A formação das sentenças passivas está ligada a questão levantada por Raposo (1992) que movimentos dos constituintes na língua. Assim, uma estrutura desse tipo é formada da seguinte forma:

1) “Acabado este destroço, & depois de [serem curados] ***todos os feridos*** (...)”

O constituinte destacado em negrito é um argumento interno que, portanto, recebe papel temático de tema ou paciente. Entretanto, o seu predicador “curados” – uma forma de particípio passado – atribui-lhe caso nominativo, tornando este argumento interno o sujeito da oração. O papel temático de agente pode ou não aparecer, em português. Sentenças passivas sem a enunciação do agente, mas perfeitamente gramaticais, são comuns, como ocorre na sentença acima. A sentença 2 é um caso em que o constituinte com a função sintática de agente está foneticamente realizado “por hum embaixador do Rey”, sendo o sujeito “Pero de Faria”. Observe-a:

2) “Como ***Pero de Faria*** [foi visitado] por hum embaixador do Rey dos batas e do que passou com eles. (...)”

Esta última sentença é um exemplo de argumento interno que está anteposto ao seu predicador, um fenômeno que só pode ser interpretado como um movimento de constituinte na língua. Ou seja, essas sentenças que funcionam como uma estrutura inacusativa são casos em que a mudança linguística processada no final do século XVII nas sentenças ativas que passaram há ter uma ordem mais rígida mostra-se também presente. Este é, portanto, um exemplo, segundo Weirench, Labov e Herzog (1968), de uma mudança encaixada.

Melo (2009) em pesquisa sobre a ordem do sujeito nas sentenças passivas analíticas e adjetivas considera por meio dos resultados expostos na Tabela II que não há diferença entre esses tipos de passivas no que concerne a sua estrutura argumental. A diferença está em: as passivas analíticas são formadas por um verbo copulativo “ser” + particípio passado como em 1 e 2, enquanto que as adjetivas, segundo Duarte (2003), são formadas por qualquer outro copulativo “ficar, estar, permanecer + particípio”, como ocorre na sentença 3.

Nos dois casos, o sujeito é o argumento interno da sentença, recebendo caso nominativo e papel temático de tema ou paciente.

### 3) **Eu** [fiquei entregue] a Frei Claudio

Observe a tabela retirada de Melo (2009) que mostra os resultados obtidos, os quais fizeram com que na análise dos dados ambos os tipos de passivas fossem considerados juntos. Uma postura que também será adotada neste trabalho, visto que se trata do mesmo *Corpus*, apenas com diferença na quantidade de textos utilizados para fins de busca de dados.

Tipo de passiva	N/T	%
Analfítica	264/418	63%
Adjetiva	223/364	61%
Total	487/782	62%

Tabela II: A anteposição e os dois tipos de passivas. (MELO, 2009)

Nesta tabela a autora mostra que o percentual de anteposição nos dois tipos de passiva sofre uma variação mínima ao ponto de não ser viável considerá-la para fins de discriminação dos grupos. Daí ter adotado a postura de considerá-las como integrantes de um único grupo. Observe a análise dos dados relativos ao estatuto informacional.

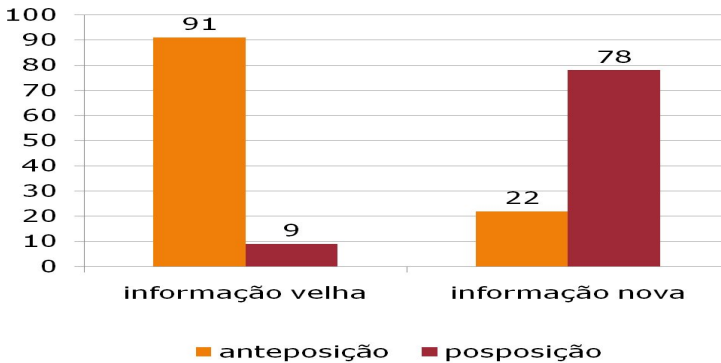


Gráfico I: Distribuição geral dos dados

O Gráfico I representa a distribuição geral do estatuto informacional das no que diz respeito a ordem VS e SV. Conforme o esperado, ou seja, 91 % dos SNs antepostos são de informação velha,

enquanto que apenas 9% dos SNs pospostos tem este mesmo estatuto. Este gráfico nos mostra que a ordem VS no português parece está restrita aos contextos de informação nova, pois observando a terceira e a quarta barra, percebe-se que o resultado é o contrário ao encontrado nos SNs antepostos. Dessa vez, a posposição atinge um índice maior de produção.

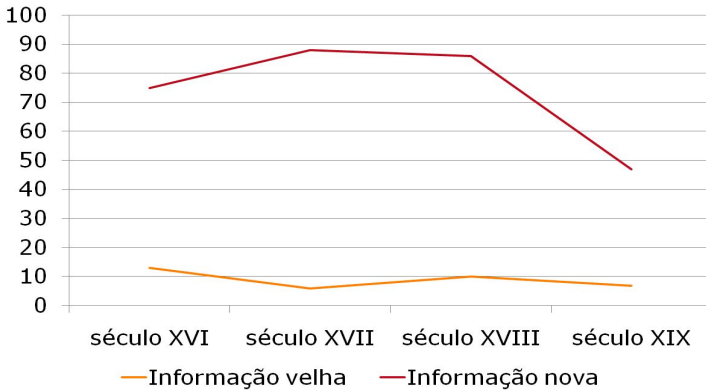
Segundo Freitas (2009), a ordem VS na passiva está associada a uma tentativa de quebra da linearidade do discurso a fim de que se já introduzida uma nova informação.

(...) a estrutura VS passiva, por estar estruturalmente alinhada à estrutura de cláusulas VS lexicais, em que o único argumento da construção possui papel temático [+Tema/Paciente], pode ser inserida no mesmo princípio funcional que associa a emergência da ordem VS no discurso a uma estratégia discursiva de quebra do fluxo informacional visando à introdução de elementos novos no discurso. (FREITAS, 2009, p. 79)

Naro e Votre (1999) relacionam a questão da ordem VS nas sentenças inacusativas as estruturas de tópico/comentário. Entretanto, numa de ordem SV mais rígida é possível postular que VS está intimamente relacionada às questões discursivas que emergem da tentativa do falante em se fazer entender. Nesse sentido, a informação nova é codificada no final da sentença para que o foco do ouvinte ou leitor volte-se para ela e não mais para a informação velha que já é de conhecimento do interlocutor e por isso não precisa chamar tanta atenção enunciativa. Salienta-se, pois, que no português é a posição de final de sentença caracterizada por deter o foco discursivo.

#### **4. A análise histórica**

Este trabalho busca também fazer uma análise histórica dessas construções. É preciso, sobretudo, reforçar a noção de que na passagem do século XVII para o XVIII, ou seja, do português clássico para o moderno houve uma mudança paramétrica na língua que fez com que a ordem padrão tornasse-se SV e não mais VS como ocorria no português clássico. Assim, eu esperava encontrar um comportamento que demonstrasse a mudança na língua exatamente no período já mencionado. Observemos o gráfico II que traz a distribuição no tempo da informação velha e da informação nova em dados de VS.



**Gráfico II: A ordem VS e o estatuto informacional ao longo do tempo**

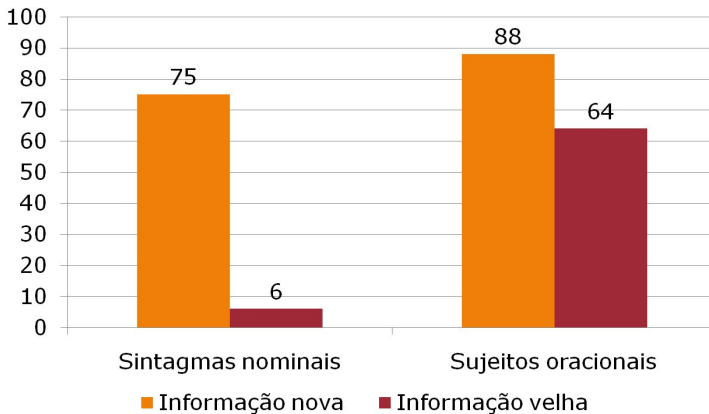
Conforme o esperado, o índice de informação velha codificado no final da sentença é mínimo chegando a atingir pouco mais de 10% no século XVI. Como a observação está sendo feita em relação a VS, a análise será focada na linha que representa a informação nova, ou seja, a que prototipicamente ocuparia a posição posposta ao predicador.

No que concerne a esta linha, o gráfico nos mostra que é justamente no período em que se processa a mudança de VS para SV que os índices de informação nova atingem os maiores percentuais em posição posposta. Ou seja, quando havia na língua duas gramáticas competindo (KROCH, 2001), o falante utilizava o estatuto informacional do sujeito para codificar as suas informações deixando para a posição a direita do predicador as informações novas. Quando a mudança se processa, e a gramática dos falantes já é SV, os índices de posição caem e com eles vão também os de informação nova no final da sentença. Assim, esse gráfico evidencia um comportamento de que são as informações novas que preferencialmente ocupam tal posição, e ainda que por ter se tornado esta uma língua de padrão SV, quando o sintagma nominal é realizado foneticamente, existe uma queda na codificação da informação nova no final da sentença, fato que pode indicar que sua enunciação também pode estar passando por uma mudança no sentido de que poderia também ser codificada no início da sentença. Entretanto, para uma afirmação

mais incisiva é preciso que novos dados sejam analisados a fim de comprova tal hipótese que parece emergir da análise deste gráfico.

### 5. *Os tipos de sintagma e a ordem VS*

Outro fator que parece influir positivamente para a marcação de uma ordem VS diz respeito ao “peso” do sintagma. Se o sintagma for pesado, como é o caso de um sintagma oracional, a tendência é que ele ocupe a posição a direita do predicador. Entretanto, se ele for mais leve a literatura linguística diz que a tendência é que ocupe a posição à esquerda do predicador. Em relação a isto, observemos então o gráfico II



**Gráfico III: A ordem VS o estatuto informacional X Os tipos de sujeito**

Este gráfico nos mostra que a informação nova, tanto nos sintagmas nominais, que são considerados argumentos leves, quanto nos oracionais, que podem ser tratados como argumentos pesados, é codificada preferencialmente no final da sentença. É importante ressaltar que, comprovando a hipótese, é no sujeito oracional que está o maior índice de posposição, ou seja, a questão do peso do sintagma também é capaz de influir na posição onde será codificada a informação nova na sentença.

Quanto a informação é interessante observar que quando é um Sintagma nominal conforme o esperado ocupa a posição à esquerda do predicador, entretanto, ratificando a hipótese de que o peso do sintagma influi na posição onde será explanado, quando o sujeito é oracional em 64% dos casos o sujeito fica posposto ao predicador.

## 6. *Considerações finais*

Este trabalho mostrou que o estatuto informacional atua como um importante caracterizador de estruturas que podem numa língua de padrão de SV serem codificadas no final da sentença, permitindo que seja elucidada a ordem VS, prototípica até o século XVI, mas que na passagem do século XVII para o XVIII sofreu grande declínio devido a emergência na língua de um novo padrão de ordenamento das sentenças. Dessa forma, a informação nova tende a ser mais codificada no final da sentença do que a dada ou velha que tem esta posição restrita aos casos em que está contida num sintagma pesado, prototipicamente, oracional.

Assim este trabalho permite afirmar que: o estatuto o informacional influi na posição do sujeito nas sentenças do português e esta também é atingida pelo peso dos sintagmas; sintagma leve no começo da sentença e pesado no final.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAFE, Wallace L. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view In: LI, C. *Subject and Topic*. New York: Academic Press, 1976.

CHOMSKY, N. *O conhecimento da linguagem: sua natureza, origem e uso*. Lisboa, Caminho, 1986.

CORPUS Tycho Brahe. Disponível em: <<http://corpustychobrahe.blogspot.com>>. Acesso em: 15-08-2010.

DUARTE, I. Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. In: MATEUS, Maria Helena Mira et alli. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003, p 275-320.

*Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, Nº 4, t. 4

FREITAS JUNIOR, R. Estrutura argumental e informacional da ordem VS: impactos na aquisição de inglês como L2. In: X Encontro de Ciência Empírica em Letras, 2009, RJ.

GALVES, C. M. C., NAMIUTI, C. & PAIXÃO DE SOUSA, M. C.. Novas perspectivas para antigas questões: A periodização do português revisitada. Em: ENDRUSCHAT, A.; KEMMLER, R.; SCHÄFER-PRIEß, B. (Orgs.). *Grammatische Strukturen des europäischen Portugiesisch: Synchron und diachrone Untersuchungen zu Tempora, Pronomina, Präpositionen und mehr*. Tübingen: Calepinus Verlag, 2006

KROCH, A. Syntactic Change. In: BALTIN, Mark; COLLINS, Chris. *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*. Blackwell, 2001.

MELO, E. A. S. A posição do sujeito nas passivas analíticas e adjetivas na história do português. In: I Congresso Internacional de Linguística Histórica – Rosae, 2009, Salvador – BA. *I Congresso Internacional de Linguística Histórica: Programa – Resumos*. Feira de Santana: Imprensa Universitária da UEFS, 2009, p. 174-174.

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. *Língua barroca: sintaxe e história do português nos 1600*, 2004. Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

RAPOSO, E. P. *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho, 1992



# **O LUGAR DA LEITURA NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO**

*Alvaro Monteiro Carvalho (UniFOA)*

[alvaroxxi@yahoo.com.br](mailto:alvaroxxi@yahoo.com.br)

*Marcel Alvaro de Amorim (UFRJ)*

[marceldeamorim@yahoo.com.br](mailto:marceldeamorim@yahoo.com.br)

## ***1. Introdução***

O ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil é visto como um processo ineficiente, resultado de uma série de fatores que causam tal repercussão: as salas de aula, em geral, são lotadas comportando em média 35 alunos; em grande parte das escolas, não há recursos disponíveis para o professor de línguas, a não ser quadro e giz; a carga horária da LE no currículo escolar é, em média, de 2 horas semanais; e, além disso, há muitos professores que não estão preparados para lecionar uma língua estrangeira, o inglês, por exemplo. Baseados na situação apresentada sobre a realidade do ensino dessa disciplina nas escolas brasileiras, os PCN (parâmetros curriculares nacionais) de língua estrangeira recomendam o foco no ensino da leitura. Habilidade essa que, segundo o documento, se aproxima mais da realidade do aluno e de suas necessidades.

Tendo em vista o foco na leitura proposto pelos PCN, a escolha de um livro didático deve ser feita com muita cautela, pois existem diferentes abordagens e métodos para o ensino de LE. Além disso, é muito comum encontrarmos materiais que, segundo seus autores, são formulados de acordo com os PCN, porém, ao analisarmos as atividades propostas, podemos perceber que as mesmas e os exercícios sugeridos, em sua grande maioria, são contraditórios às orientações apresentadas pelo documento elaborado pelo Ministério da Educação.

Com base no quadro apresentado acima, pretendemos, neste artigo, analisar dois livros didáticos, desenvolvidos por diferentes editoras, ambos destinados à mesma série: 1ª do ensino médio. Procuraremos identificar a metodologia e paradigmas de leitura por eles abordados e compará-los às propostas dos PCN, sobretudo no que

diz respeito à visão de linguagem, texto e leitura adotada por esse documento.

Para tanto, primeiramente apresentaremos alguns conceitos e diferentes crenças a respeito do que seja a linguagem e sua relação com o mundo real. Exporemos também apontamentos abarcando as noções de texto adotadas nas visões de linguagem elencadas. Em seguida, mostraremos os três principais paradigmas de leitura e seus respectivos focos durante o processo. Após essa seção, desenvolveremos a metodologia, etapas que deverão ser seguidas para a análise dos livros didáticos *Inglês numa nova dimensão* e *Triple Jump*. E, por último, traremos a análise propriamente dita dos materiais selecionados.

## **2. Linguagem, texto e gênero**

Um dos grandes problemas do ensino de idiomas atualmente é que muitos livros didáticos publicados para o ensino de leitura – conforme proposto pelos PCN – se encontram numa espécie de vácuo teórico, não se baseando numa visão de linguagem, texto e gênero condizentes com a proposta didática do próprio material. Nesta seção, apresentaremos uma breve discussão sobre algumas visões de linguagem, texto e gênero para, em nossa análise, detectar o uso ou não de tais visões como embasamento da proposta dos livros.

Segundo Travaglia (1996), são 03 (três) as principais visões de linguagem: (1) linguagem como expressão do pensamento; (2) linguagem como instrumento de comunicação; e (3) linguagem como forma ou processo de interação.

A primeira visão, de linguagem como *representação do pensamento*, considera que as pessoas não se expressam bem porque não pensam bem. Construímos a expressão no interior do pensamento, a exteriorização seria, então, uma espécie de tradução das ideias contidas na mente. Essa visão de linguagem nos apresenta um sujeito asocial e individualizado, pois enunciar é considerado um ato monológico que não é afetado pela presença de outro nem pelas circunstâncias sociais.

Já a segunda concepção, a de linguagem como *instrumento de comunicação*, considera a linguagem como um conjunto de enunciados proferidos por um emissor que carregam uma mensagem a um receptor, tendo o segundo o objetivo de decodificar os enunciados para a extração do significado. Para que esse processo se realize, é importante o conhecimento do código linguístico por ambos os participantes do ato – emissor e receptor. A característica social do sujeito é sua participação no processo de interlocução. É importante ressaltar que os significados já estão prontos na mensagem codificada pelo emissor, restando ao receptor a decodificação das mesmas.

Por último, a visão de linguagem como *forma ou processo de interação*. Nesta concepção, o indivíduo, ao fazer uso da língua, não traduz e exterioriza pensamentos apenas, mas sim age e atua sobre o interlocutor. A linguagem é o espaço de “interação humana, de interação comunicativa através da produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p. 110).

Essa visão de linguagem é fundamentada nos escritos do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin<sup>1</sup> por meio do conceito de *dialogismo*. Segundo o autor, a língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Esta propriedade vai além do diálogo face a face e existe em todas as esferas da comunicação humana. Para o filósofo, todo discurso é, indiscutivelmente, ocupado e atravessado pelo discurso alheio, ou seja, o discurso de um está sempre atravessado pelo discurso de outrem (Cf. BAKHTIN, 2006). A linguagem passa, então, a ser vista como o ponto de tensão e interação entre as vozes sociais. Para Bakhtin a enunciação e prática social são conceitos intrínsecos, interligados, sendo que, desta maneira, o ato de enunciação é, na verdade, uma forma de agir no mundo.

As visões de linguagem aqui elencadas derivam-se em diferentes visões de texto. Para Koch (2006) são três os principais con-

---

<sup>1</sup> Alguns estudiosos como Carlos Alberto Faraco (2009) atribuem o pensamento sobre linguagem de Bakhtin ao chamado *Círculo de Bakhtin* por não ser possível afirmar a autoria das obras, dado que muitos livros atribuídos a Bakhtin poderiam ter sido escritos por outros membros do círculo e vice-versa. Este círculo era formado por Bakhtin juntamente com Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

ceitos de texto: (1) o texto como representação mental do pensamento; (2) o texto como um simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um leitor/ouvinte; e (3) o texto como lugar da interação.

Na concepção de linguagem como representação do pensamento, o texto é a *materialização da representação do conteúdo mental do autor*, restando ao receptor desse texto entender tal representação exercendo, pois, um papel passivo no processo de leitura. Na concepção de linguagem como código, o texto é apenas um *produto da codificação de um emissor que deve ser decodificado pelo leitor*. Para que isso ocorra é preciso que os participantes do processo de leitura conheçam o código. Nesta concepção o *decodificador* exerce um papel passivo. Já na concepção interacional ou dialógica da linguagem, o texto é enxergado como *o lugar da interação entre os interlocutores*, sujeitos ativos no processo da leitura e os significados se constroem e são construídos na interação autor, texto e leitor.

Novamente podemos evocar Bakhtin (2003, p. 307), que nos ensina que o “texto no sentido amplo é entendido como qualquer conjunto coerente de signos, assim como a ciência das artes (musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)...”

O texto deixa então de ser visto somente como um construto linguístico e passa a ser abordado como uma unidade de sentidos construídos por meio de linguagens verbais ou não verbais. Para este autor, a noção de texto deve estar intimamente ligada à noção de enunciação, esta entendida como um produto da relação social. Textos surgem em contextos sócio-históricos específicos e são construídos com certos propósitos comunicativos, estando seus significados além deles, nos discursos que os originam e compõem. Tais discursos são apresentados dialogicamente e o texto concretiza-se como um produto da interação entre diferentes vozes sociais.

Ainda segundo Bakhtin, os textos não são homogêneos, mas sim constituídos em “tipos relativamente estáveis de um enunciado” (2003, p. 279), ou seja, em diferentes gêneros do discurso. Os gêneros são, para o filósofo, “modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva” (p. 334) e podem ser classificados como pertencendo a dois tipos: os gêneros primários e os gêneros secundários.

Os primários são os de alcance imediato, isto é, ligados a situações sociais cotidianas como a conversa face a face, cartas, diálogos etc. Os gêneros secundários são considerados mais complexos e referem-se a outras esferas de interação social, tais como o discurso científico, filosófico, literário etc. Os primeiros tipos são, normalmente, adquiridos na vida cotidiana, enquanto os gêneros secundários, geralmente dependem do processo de escolarização para serem alcançados e compreendidos. Ambos são padrões comunicativos usados socialmente, ou seja, utilizamos diferentes gêneros discursivos que, por sua vez, exercem uma função social entre os membros de nossa comunidade.

Deve fazer parte do trabalho com a educação o manejo de diferentes gêneros do discurso, pois é habituando-nos a utilizar diferentes gêneros que nos tornamos capazes de interagir no mundo nas mais diversas esferas sociais. Portanto, procuraremos identificar também nos livros elencados como *corpus* para nossa análise a pluralidade no trabalho de leitura com os gêneros e de que forma esse trabalho é realizado. Para tanto, apresentaremos em nossa próxima seção alguns paradigmas de leitura pertinentes à investigação proposta.

### **3. Autor, leitor e interação: paradigmas de leitura**

Todas as concepções apresentadas acima sobre linguagem, texto e gêneros do discurso resultam em diferentes concepções de leitura. São elas: (1) foco no autor; (2) foco no texto; e (3) foco na interação (psicolinguística e social).

Na concepção de leitura com o *foco no autor*, segundo Koch (2008), o texto é visto como um produto da representação mental do pensamento do autor, isto significa dizer que o leitor não participa no processo de construção de sentidos do texto, pois sua função é captar a representação mental e intenções do autor, portanto o receptor exerce um papel totalmente passivo. Essa visão de leitura se baseia na concepção de linguagem como representação do pensamento e de texto como a tradução desse pensamento uma vez que cabe ao leitor o papel de extrair o conteúdo mental expresso no texto pelo autor.

Ainda de acordo com Koch, o segundo paradigma de leitura, *foco no texto*, por sua vez, baseia-se na concepção de linguagem como código, ou seja, instrumento de comunicação e da noção de texto como um produto da codificação de um emissor que deve ser decodificado pelo leitor. Logo, o processo de leitura é percebido como um ato passivo de codificação e decodificação de mensagens. Para tanto, é necessário que ambos os participantes, emissor e receptor, conheçam o código (instrumento) utilizado.

Já o terceiro paradigma de leitura, *foco na interação*, que se baseia na visão de linguagem como interação e do texto como o lugar da interação, é estudado por dois diferentes ângulos: a visão psicolinguística (autor-texto-leitor) e a visão sociointeracionista (autor-texto-leitor e contexto social).

Para Leffa (1999) a interação sob o enfoque psicolinguístico enxerga a leitura como um processo no qual o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto específico, com intenções específicas. Em outras palavras, o sentido do texto é construído pelo autor ao escrevê-lo e pelo leitor ao lê-lo. Durante esse processo, diversos tipos de conhecimento são necessários para o processamento da leitura, como: lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico etc. Quando, no ato de construção de significações, um desses tipos de conhecimento falha, outro é acionado para continuar o processo de leitura.

Por outro lado, a interação sob o enfoque social vê a leitura como um processo sócio-histórico no qual se dá ênfase às vozes de outros localizados na estrutura dialógica da linguagem. Para este enfoque, o significado não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura. É a visão sociointeracional da linguagem e de leitura que embasa os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de língua inglesa (1998).

Segundo esse documento, a visão sociointeracional da linguagem permite o desenvolvimento de temas tais como: cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Por meio de um ensino baseado nessa concepção, permitir-se-á ao aluno o engajamento discursivo em diferentes práticas sociais. Ainda segundo os PCN, estão envolvidos no processo de construção de significados

três tipos de conhecimentos essenciais: o conhecimento sistêmico (relacionado aos níveis de organização linguística das pessoas); o conhecimento de mundo (refere-se ao pré-conhecimento sobre as coisas do mundo); e conhecimento da organização social (rotinas interacionais que usamos para organizar as informações em textos escritos e/ou orais).

#### **4. Metodologia da pesquisa**

##### **4.1. Tipo de pesquisa**

Para a realização da análise aqui proposta, basear-nos-emos numa visão interpretativista da pesquisa qualitativa. Segundo Moita Lopes (1994), a visão interpretativista considera que os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e (re)interpreta o mundo a sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. Ou seja, ignoram-se significados considerados corretos e padrões e dá-se margem a interpretação dos resultados.

Optamos por realizar essa interpretação por meio de uma análise documental, na qual se consideram como *corpus* vários tipos de documentos: cartas, diários, textos oficiais, livros didáticos, entre outros (Cf. LÜDKE; ANDRÉ, 2005). A análise de conteúdo (AC) proposta por Bauer (2008), nos servirá como enfoque analítico. Utiliza-se a AC como uma técnica para produzir inferências de um texto focal levando em conta o seu contexto social de maneira objetivada.

##### **4.2. Descrição do corpus**

Analisaremos dois livros didáticos em circulação no território nacional, a saber: *Triple Jump* (2008) e *Inglês numa Nova Dimensão* (s/d). Foram escolhidos esses livros por se tratar de obras destinadas ao uso didático em escolas regulares no primeiro ano do ensino médio. Além disso, levaremos em conta que o primeiro é publicado por uma editora internacional (Oxford) e o segundo é publicado por uma editora nacional (New Way).

O quadro abaixo sintetiza os livros didáticos escolhidos, ressaltando a variedade do inglês que o material se propõe a ensinar, destacando o nível, o objetivo e o público-alvo dos respectivos títulos, além da editora que os publica e a data de publicação.

Série	Título	Nível	Objetivo	Público-alvo	Editora	Data
1ª Série do ensino médio	Inglês numa nova dimensão	Pré-intermediário	Desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de textos.	Alunos de inglês como língua estrangeira	New Way	s/d
1ª Série do ensino médio	Triple Jump	Pré-intermediário	Desenvolver a habilidade de compreensão e produção de textos, assim como a expansão de estruturas e vocabulário.	Alunos de inglês como língua estrangeira	Oxford	2008

### 4.3. Procedimentos de análise

Para realizarmos a análise aqui proposta seguiremos as seguintes etapas: (1) apresentação do material identificando a proposta metodológica adotada; (2) apresentação das unidades procurando localizar o espaço destinado à leitura; e (3) identificação do paradigma de leitura adotado pelo material.

### 5. Análise dos materiais didáticos

O livro *Triple Jump* (2008), publicado pela editora Oxford, é uma coleção desenvolvida para o ensino médio brasileiro dividida em três volumes, um para cada série do segmento. A obra aspira a desenvolver a habilidade de compreensão e produção de textos em inglês com uma ampla revisão, consolidação e expansão de estruturas e vocabulário.

*Triple Jump 1* é dividido em doze unidades, sendo que cada uma delas é subdividida em duas lições, A e B. Estas são sempre iniciadas por atividades de leitura e compreensão de texto(s), ou por alguma atividade que busca desenvolver o vocabulário do aluno em relação ao tema tratado. Em seguida, há duas seções: uma de gramática

*Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, Nº 4, t. 4



e outra que traz uma proposta de produção textual. Não existe uma ordem entre essas duas atividades, ora a seção de gramática é abordada na lição A e a produção de texto na B, ora a produção de texto é abordada na A e a gramática na B. É importante ressaltar que o conteúdo (gramatical e/ou lexical) de ambas as seções partem de sua ocorrência no texto anterior a tais atividades, proporcionando certa sequência e coerência à organização das unidades.

Esse material didático trabalha com a noção de gêneros textuais. Vários são os textos apresentados: cartas, bilhetes, cartões postais, textos informativos, mapas etc. A primeira lição busca a conscientização de que há diferentes textos, com diferentes estruturas e funções comunicativas. As lições seguintes abordam dois gêneros ou mais por unidade

Os textos não focam a realidade dos alunos, ou seja, há uma universalização dos temas trabalhados. Assuntos como relatos de viagens, cartões postais impessoais, descrições de lugares distantes não são próximos à realidade da maioria dos alunos das escolas brasileiras. Além disso, o livro não trabalha com os temas transversais propostos pelos PCN – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, educação sexual, trabalho e consumo – em seus textos. Como consequência, não existem propostas de discussões que abordam questões ideológicas.

Os conteúdos gramaticais são, inicialmente, expostos no texto, porém são desenvolvidos separadamente, não havendo vínculo explícito entre tais conteúdos e a semântica textual. A gramática é apresentada em seções com descrições normativas, conjugações, colocações e uso. Em seguida, são propostos exercícios estruturais, mecânicos, como: “complete com o verbo...”, “passe para a negativa” e “dê as respostas curtas” etc.

Além dos exercícios de leitura e gramática, todas as unidades apresentam propostas a fim de desenvolver a habilidade escrita dos alunos. Essas atividades normalmente são relacionadas com o assunto e os conteúdos gramaticais expostos na unidade da qual fazem parte.

Para exemplificar, examinaremos o exercício de leitura contido na página 40 do manual didático (Cf. Anexo 1). Nessa atividade é proposto um texto informativo que disserta sobre a hipnose. São expostas no texto informações sobre essa técnica e alguns motivos que levam a população a procurar a ajuda de hipnotizadores. O vocabulário do texto é simples, com a predominância do verbo no presente. Porém, por se tratar de um texto informativo, possui uma estrutura mais formal.

Inicialmente, antes da leitura do texto, há uma proposta de exercício com foco no vocabulário. O aluno deverá procurar no seu dicionário o significado de quatro palavras relacionadas ao conteúdo do texto. Em seguida, ele deve ler o texto por um minuto cronometrado – segundo instruções do próprio material. Após essa leitura o educando deverá escolher uma das palavras pesquisadas que considera melhor servir como título para o texto.

A terceira atividade solicita que o aluno leia o texto novamente relacionando os tópicos frasais dados com os três parágrafos do mesmo, sendo um para cada parágrafo. No quarto exercício o aluno é questionado a ler o texto mais uma vez e encontrar o parágrafo que melhor responde às perguntas dadas. Em seguida, no mesmo exercício, os alunos devem transcrever as respostas das perguntas anteriores.

É perceptível nesse material a predominância da leitura com foco no texto e, conseqüentemente, uma visão comunicativa da linguagem e texto. Nessa perspectiva, não há a necessidade de interação entre autor-texto-leitor ou autor-texto-leitor e outros leitores. O aluno deverá, como no exercício apresentado acima, somente decodificar e localizar informações do texto. Este é, então, uma mensagem codificada pelo autor que deve ser decodificada pelo leitor no processo de leitura.

Embora seja o foco no texto predominante no livro, nada impede que o professor proponha atividades extras que permitam a interação verbal. Porém, é importante ressaltar que o manual do professor não apresenta indicações de tais atividades.

Já no segundo livro, *Inglês numa nova dimensão*, publicado pela Editora New Way, desenvolvido para o ensino médio da rede

pública brasileira é dividido em três volumes, como a coleção anterior, um para cada série do segmento. A obra tem por objetivo desenvolver a capacidade de observar, refletir, analisar e tirar conclusões a partir de textos.

*Inglês numa nova dimensão 1* possui 88 páginas, é dividido em 24 unidades e, a cada quatro, há uma seção chamada *Praticando* em que conteúdos de revisão das unidades anteriores são propostos. O livro é introduzido por duas pré-unidades: a primeira, *Conscientização – a Língua Inglesa no Brasil*, contém exercícios que buscam uma reflexão sobre o impacto da língua inglesa em nosso país e, a segunda, *Introdução à Leitura*, traz estratégias facilitadoras da leitura. As 24 unidades que compõem o primeiro volume da coleção são iniciadas com textos de diferentes gêneros. Em seguida, há exercícios de interpretação do texto introdutório e uma seção que permite total interação entre professor e alunos, *Para discussão em grupo*. Após essas atividades, ocorre a abordagem gramatical a qual está diretamente ligada ao(s) texto(s) que inicia(m) a unidade.

Nas duas unidades introdutórias são trabalhadas questões como a conscientização referente ao objetivo do ensino de língua inglesa e estratégias metacognitivas de leitura. Entre essas estratégias, podemos destacar *scanning* (leitura atenciosa do texto), *skimming* (leitura superficial, buscando ideias centrais do texto), elementos visuais (que auxiliam no processo de construção de sentidos do texto), papel do conhecimento prévio (conhecimento acerca do assunto, experiências, expectativas e também conhecimento linguísticos) etc. Nas mesmas unidades, são encontrados exercícios para exemplificação dos conteúdos trabalhados.

Ao longo das outras unidades, é proposto o trabalho com diversos gêneros textuais, tais como propagandas, textos jornalísticos, folders, textos de opinião, técnicos, instrucionais, cartas, letras de músicas, sinopses, entre outros. Nessas lições, normalmente são enfatizadas as características centrais desses gêneros. Algumas questões são propostas somente para tornar os alunos conscientes da estrutura textual a ser trabalhada. O conhecimento relativo à tipologia textual – narração, descrição, exposição, argumentação e injunção – também é almejado. É importante ressaltar que os autores optam por apresentar os diferentes gêneros sem desconsiderar que os mesmos

também se enquadram em diferentes modos de organização do discurso – tipologia textual.

Os alunos são expostos a diferentes temas a cada unidade. Os assuntos são relacionados com os temas transversais propostos pelos PCN – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, educação sexual, trabalho e consumo – sendo, na maioria das vezes, tópicos próximos a realidade vivida pelos alunos: cinema, televisão, doenças, moda, música, violência, entre outros. A abordagem de temas em voga na sociedade brasileira permite ao professor trabalhar predominantemente com uma visão sociointeracionista de linguagem e leitura.

Os exercícios gramaticais são trabalhados a partir dos textos, os quais geralmente são escolhidos em concordância com o conteúdo gramatical objetivado pela unidade. A intenção ao se trabalhar os itens léxico-gramaticais dessa maneira é abordar esses conteúdos de acordo com as relações de sentido estabelecidas nos próprios textos.

O material apresenta também exercícios do tipo “complete com os verbos dados”. Tais exercícios, apesar de serem considerados mecânicos por alguns teóricos, objetivam a fixação do conteúdo já trabalhado nos textos.

Para exemplificar analisamos abaixo os exercícios de leitura da página 36 do material (Cf. Anexo 2). Nessa página, os alunos têm acesso a um texto do gênero carta pessoal, escrito com vocabulário simples, informal, com predominância de substantivos, pronomes e verbos. A carta é escrita por uma jovem de 17 (dezessete) anos que a remete para uma revista comentando sobre a influência da moda na vida de garotas da mesma idade que ela. Ela disserta sobre o papel da mídia no vestuário da população e não se considera uma “vítima da moda”, pois afirma não comprar produtos só porque os viu na TV.

As atividades propostas abrangem uma grande gama de conteúdos. Logo na primeira pergunta os autores questionam sobre o tipo textual apresentado, ou seja, os alunos devem procurar em seu conhecimento prévio de organização textual o conteúdo necessário para dar a resposta adequada. Da segunda questão a quinta, o texto é colocado em foco. Para responder a indagações como “Qual a idade da jovem que escreveu a carta?” e “O que ela quis dizer com a ex-

pressão *fashion victim?*” o aluno deverá voltar ao texto e fazer as inferências necessárias para a construção da resposta. As duas últimas questões trabalham com a percepção social do aluno em relação ao tema tratado. Os autores questionam o gosto dos jovens por roupas de marcas famosas e a influência da mídia na linguagem e no comportamento dos mesmos.

Pode-se afirmar que o material se baseia, prioritariamente, numa visão interacional de linguagem, texto e leitura, seja ela psicolinguística ou sociointeracional. Em quase todas as unidades, conhecimentos prévios são ativados durante o processo de construção de significação que acontece na interação entre autor-texto-leitor, ou seja, é evidente a utilização do paradigma psicolinguístico de leitura. Porém, o livro também adota atividades que levantam questões ideológicas e sociais, promovendo discussões e o contato com o outro – seja o outro imediato como o professor e outros alunos, ou participantes não tão imediatos por meio de opiniões cristalizadas nas estruturas dialógicas da linguagem. Essas atividades, então, enquadram-se numa perspectiva sociointeracional de leitura.

## **6. Considerações finais**

Tivemos a pretensão de demonstrar que a teoria e prática devem estar sempre associadas, já que um dos grandes problemas do ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras decorre da falta de preparação teórica do professor para o trabalho com a disciplina. Apesar da existência orientações como os PCN, na maioria das vezes o professor não se encontra capacitado para a adoção real das mesmas em sala de aula.

A falta de preparação já dá indícios na escolha equivocada de um livro didático que, muitas vezes, não é adequado à abordagem de ensino objetivada pelo professor. Além disso, muitos desses profissionais se apoiam no livro didático como único e exclusivo instrumento do processo de ensino e aprendizagem, enquanto, na verdade, este deveria ser apenas o material de apoio.

Ao propormos analisar os dois manuais selecionados, procuramos levantar a abordagem de ensino e de leitura adota pelos mes-

mos e se tais abordagens enquadravam-se na visão de linguagem e leitura proposta pelos PCN.

Pudemos verificar, então, que o primeiro material analisado, o livro *Triple Jump*, adota seções de leitura com foco no texto. Nessas seções o aluno deve apenas decodificar os enunciados da estrutura textual. Já o segundo material, *Inglês numa nova dimensão*, baseia-se numa visão interacional de linguagem e leitura. Nesse livro, são diversas as propostas que incentivam a interação entre autor-texto-leitor e autor-texto-leitor e contexto sócio-histórico.

Finalmente, pudemos concluir que somente o segundo material analisado, o livro *Inglês numa nova dimensão*, enquadra-se nas orientações dos PCN, fornecendo, assim, contexto para que o professor incentive a interação no processo de leitura bem como o engajamento social em diferentes atividades pelo ensino do inglês como língua estrangeira.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

GOULART, Alcides João Amado. SILVA, Maria Ângela da. *Inglês numa nova dimensão*. Rio de Janeiro: New Way, s/d.

KOCH, Ingedore Villaça Koch. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça Koch. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFFA, Vilson J. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. Pelotas: Educat, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *D.E.L.T.A.*, vol. 10, nº 02, 1994, p. 329-338.

STRANGE, Derek. MARIS, Amanda. *Triple Jump 1*. Oxford: Oxford University Press, 2008.


TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). *O ensino de língua portuguesa para o 2º grau*. Uberlândia: EDUFU, 1996.


## ANEXO 01

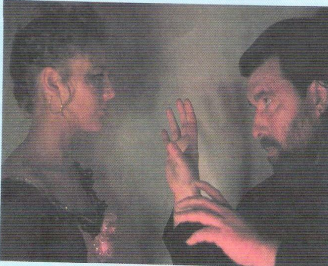
## Unit 5

A

## The power of the mind

- 1  Vocabulary work. Check these words in your dictionary.  
a sleep b happiness c hypnosis d medicine

- 2  Read this text quickly. You have one minute only. Then choose one of the words from exercise 1 for the title of the text.



1

The word *hypnosis* comes from the Greek word for *sleep*: *hypnos* (*ὑπνος*).


2

People under hypnosis can often do extraordinary things. For example, sometimes they can forget their names, or they can think they are children again. Sometimes they can draw fantastic pictures, or they can see people who are not there.

3

"Sleep!"

People often ask "What can you use hypnosis for?" A famous American hypnotist answers: "You can make happiness. And hypnosis can help you – it can change your life. Every day you can do things that can help you to enjoy your work and your time with your family and friends more. Happiness is not a thing that some people have but other people don't have," he says. "It's all in the mind!"

- 3  Read the text again. Choose the right heading for each paragraph. Write the paragraph numbers in the boxes.

- Hypnosis and happiness
- Where the word *hypnosis* comes from
- The extraordinary power of hypnosis

- 4 Read the text again, carefully. Which paragraphs answer these questions? Write the paragraph numbers in the boxes.

- 1 What can people often do when they are under hypnosis?
- 2 What can you use hypnosis for?
- 3 What language does the word *hypnosis* come from?

Now write full answers for the three questions.



## ANEXO 02

Você vive preocupado(a) em estar sempre na moda? Leia a carta que uma jovem escreveu para uma revista e faça uma reflexão sobre o assunto.

*I'm a seventeen-year-old girl. I'm a student 1  
and I have a lot of friends who are different from me.  
They're "fashion victims." They only think they look good  
if they have exactly the clothes, make-up and hairstyle  
which are fashionable right now. They look at models on 5  
TV and in magazines and want to look like them. I think  
fashion is not important at all. I wouldn't buy a blouse  
just because a famous actress is wearing it on TV. I only  
buy the clothes I really like. What do you think? Am I  
right or wrong? 10*

*K.H., Florida*

10 Responda as perguntas.

- a) Como você classificaria o texto acima? descritivo, narrativo ou argumentativo?
- \_\_\_\_\_
- b) Qual é a idade da jovem que escreveu a carta?
- \_\_\_\_\_
- c) O que ela quer dizer com a expressão *fashion victim* (vítima da moda)?
- \_\_\_\_\_
- d) Ela procura seguir rigorosamente a moda atual? Retire do texto uma frase que indica isso.
- \_\_\_\_\_
- e) Que referencial é utilizado pela jovem ao escolher uma roupa para comprar?
- \_\_\_\_\_
- f) Como você vê o fato de muitos jovens somente desejarem adquirir roupas de marcas famosas?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- g) Até que ponto o jovem atual é influenciado pela moda, linguagem e atitudes mostradas na TV?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## O OBJETO DIRETO ANAFÓRICO NO FALAR RURAL BAIANO

Juvanete Ferreira Alves Brito (UESB e UFMG)  
[juvanetealves@gmail.com](mailto:juvanetealves@gmail.com)

### 1. *Considerações iniciais*

A realização do objeto direto anafórico no Português Brasileiro (doravante PB) falado não ocorre somente por meio de clíticos pronominais, conforme prescreve a maior parte dos manuais de Gramática Tradicional. Estudos realizados em diversas localidades do Brasil revelam que o objeto direto anafórico pode ser realizado através de clítico, pronome lexical, sintagmas nominais e objeto nulo. Os resultados desses estudos apontam que a variação na realização do objeto direto no PB não é aleatória, e, sim condicionada por fatores internos (linguísticos) e externos (extralinguísticos).

Os estudos realizados sobre esse tema, na sua maioria, baseiam-se em *corpora* de fala de grandes centros urbanos. *Corpora* representativos de pequenos municípios do Brasil e áreas rurais, principalmente aqueles localizados na região semiárida do Nordeste, têm recebido menos atenção. Acredita-se que o estudo desse fenômeno em *corpora* de fala de comunidades rurais, afastadas de grandes centros, poderá contribuir para uma melhor avaliação da força dos fatores condicionadores das formas variantes de realização do objeto direto no PB, por representarem comunidades menores, mais conservadoras e por exibirem taxas de analfabetismo maiores que a média nacional. Esse último aspecto é relevante na medida em que o uso de uma das variantes em posição objeto tem sido atribuído à instrução escolar.

Esta pesquisa se propõe a investigar a realização do objeto direto anafórico de primeira, segunda e terceira pessoas em uma amostra de fala de moradores da comunidade rural de Piabas (Caém/BA), localizada no semiárido baiano, visando a verificar os fatores internos e externos condicionadores das variantes.

## 2. *Fundamentação teórica e metodológica*

Adotou-se a perspectiva teórico-metodológica da teoria da variação e mudança linguística (LABOV, 1994, 2001, 2008), também denominada de Sociolinguística Quantitativa para desenvolvimento dessa pesquisa.

Definiu-se a posição de objeto direto anafórico como variável dependente e buscou-se relacionar as variantes representativas dessa variável na amostra analisada. Conforme se verificou na maior parte dos trabalhos resenhados, no PB culto registram-se quatro estratégias de realização do objeto direto anafórico: o objeto nulo, os SNs, o pronome lexical e o clítico acusativo.

A estratégia de realização do OD anafórico através do clítico acusativo, entretanto, não foi encontrada na amostra analisada.

As variantes encontradas na amostra são exemplificadas abaixo:

### 1. Objeto nulo:

(01) Vem com horror de... de brinquedo de boneca. (...). Chama vo-cês, vocês vão pra ele dá, ele joga \_\_\_ dentro do carro. (PB-0860aF)

### 2. SNs anafóricos:

(02) Eu tinha casa de farinha de motor, motor des'tamaí ói e panharu e robaru **o motor**. Mas quem robou **o motor** já tá... já tá... tá debaixo desse ói. E eu tou vivo. (PB-0979aM)

### 3. Pronome lexical:

(03) E aí ele chegou, quis levar minha menina, eu deixei. Tá com doze ano. Disse que ia levar pa me ajudar, né? Aí eu deixei **ela** ir. (PB-0230aF)

## 3. *Análise e discussão dos resultados*

A análise dos resultados incluirá a discussão dos fatores internos e externos condicionadores das três variantes de OD anafórico. Inicialmente, apresentaremos os resultados da amostra analisada e, posteriormente, realizaremos uma comparação desses resultados com os resultados de pesquisas sobre o OD de terceira pessoa em outras variedades a partir de *corpora* de fala.

Na amostra de Piabas foram encontradas 573 ocorrências de OD anafórico de 3ª pessoa distribuídas da seguinte forma:

Variantes	Nº/Total	%
<b>Objeto nulo</b>	389/573	<b>68</b>
<b>SNs</b>	140/573	<b>24</b>
<b>Pronome lexical</b>	44/573	<b>8</b>
Total	573	<b>100</b>

**Tabela 1- Distribuição das variantes de 3ª pessoa na amostra de Piabas (%)**

Conforme mostra a tabela, o objeto nulo (68%) foi a variante mais produtiva na amostra analisada, como em (04), confirmando nossa primeira hipótese. A segunda variante mais empregada pelos informantes foi o SN (24%). O pronome lexical (8%) foi a terceira variante mais utilizada na amostra. Estes resultados também não confirmam nossa segunda hipótese, a de que o pronome lexical seria a variante que concorre mais de perto com o objeto nulo.

(04) As cama daqui era o quê? era é... era cama de... de vara de couro de boi, né? Quando morria um boi, ia lá pegava o couro, tirava \_\_\_ do boi, porque morria ai de doenças, tirava o couro para fazer cama, fazer coberta, n'era não? (PB- 0128aM)

(05) Era dessa tamanho ... eu vejo **ela** aqui, aí espacia (...). Olha aqui **ela**... olha cá... aqui a senhora vê **ela** aqui (...). Bota a mão aqui, encarque bem aqui que vê **ela** melhor, peraf. (PB - 1270aF)

(06) Quano a menina tá aqui, ele é muito respeitador, quano vê a **menina** aqui, não vem, mas eu to em riba. (PB - 0979aM)

É importante destacar que o percentual do pronome lexical (8%) em Piabas é inferior ao registrado em outros estudos baseados em corpora de fala do PB, conforme se discute no capítulo 4. Esse percentual do pronome lexical em uma amostra formada por informantes analfabetos e semianalfabetos pode ser indicativo de que o uso do pronome nominativo no lugar do clítico acusativo de 3ª pessoa não é característica da fala de analfabetos e semianalfabetos.

Na próxima seção será realizada a análise e discussão dos fatores internos que se mostraram relevantes na escolha das variantes.

### 3.1. Tipo de oração

Analisaremos, a seguir, a influência do tipo de oração na escolha das três variantes. A tabela abaixo registra os resultados obtidos.

Tipo de oração	Objeto nulo		SNs		Pronome lexical	
	Nº./Total	%	Nº./Total	%	Nº./Total	%
Outras (coord. e subordinadas)	234/324	72	69/324	21	21/324	7
Principal	155/249	62	71/249	29	23/249	9
TOTAL	389/573	68	140/573	24	44/573	8

**Tabela 2 - Distribuição das variantes de terceira pessoa em relação ao tipo de oração em Piabas (%)**

Observam-se nos resultados apresentados na tabela acima que o objeto nulo é um pouco mais favorecido em orações coordenadas e subordinadas (72%), estruturas sintáticas mais complexas, como no exemplo (07). Com um percentual um pouco menor, a oração principal também se mostrou condicionadora do objeto nulo (62%), cf. (08).

(07) DOC: É domingo, né? E tem merenda na escola?

INF: Num tem não. Os menino falaro **que a professora vai buscar** \_\_\_ amanhã. (PB – 0230aF)

(08) Eu digo: ocê, eu... São Cristão? **Não vi São Cristão nunca.** {É anda as muié}. E no tempo do pade A. tinha o São Cristão. **Eu \_\_\_ arcansei**, eu era menina. (PB – 1074aF)

A variante SN foi mais favorecida quando ocorre na oração principal (29%), sendo, portanto, condicionada pela estrutura sintática mais simples, conforme exemplos (09) e (10) abaixo:

(09) Naquele tempo mi... minha mãe botava o carosene... (...)  
...carosene... Botava **o carosene** naquele lugar ali óh, dava aquela massagem ali, pronto, desaparecia a mordida. (PB – 0553aM)

(10) Se ele nunca mandar... poque como você vê nos panha água bem longe, mas quem botou foi ele. Nenhum de nós bota **água** no mundo não. (PB – 0860aF)

### 3.2. Traço semântico do antecedente

O traço semântico do antecedente tem se revelado um dos principais fatores internos condicionadores da variante mais produtiva na representação do OD anafórico de 3ª pessoa no PB falado, o objeto nulo. Na tabela 3, apresentada abaixo, se encontram os resultados da análise estatística dos dados em relação ao peso desse fator na escolha das três variantes.

Traço semântico	Objeto nulo		SNs		Pronome lexical	
	Nº./Total	%	Nº./Total	%	Nº./Total	%
[-animado]	248/352	71	100/352	28	04/352	1
[+animado]	141/221	64	40/221	18	40/221	18
TOTAL	389/573	68	140/573	24	44/573	8

**Tabela 3 - Distribuição das variantes de 3ª pessoa em relação ao traço semântico do antecedente do objeto em Piabas (%)**

Observa-se que o traço semântico do antecedente sendo [-animado] favorece o objeto nulo (71%), como exemplificado em (11). Esse resultado comprova que entre as quatro variantes representativas do OD anafórico no PB, o objeto nulo é variante mais produtiva quando o antecedente do objeto é [-animado].

(11) Ah mulher só é só pa raspar **a mandioca**. (...). É. As mulher só tem o traiba só de raspar \_\_\_ e... o... a hente, nós homem é quem se arromba, é pa arrancar \_\_\_ e levar \_\_\_ pa casa de farinha (...). (PB – 0328aM)

### 3.3. Faixa etária

Vejamos então os resultados concernentes à influência do fator faixa etária do informante no comportamento das três variantes.

Faixa etária	Objeto nulo		SNs		Pronome lexical	
	Nº./Total	%	Nº./Total	%	Nº./Total	%
<b>Faixa I</b> (20-30 anos)	195/250	78	43/250	17	12/250	5
<b>Faixa II</b> (40-60 anos)	115/179	64	46/179	26	18/179	10
<b>Faixa III</b> (mais de 70 anos)	79/144	55	51/144	35	14/144	10
TOTAL	389/573	68	140/573	24	44/573	8

**Tabela 4 - Distribuição das variantes de 3ª pessoa em relação à faixa etária do informante em Piabas (%)**

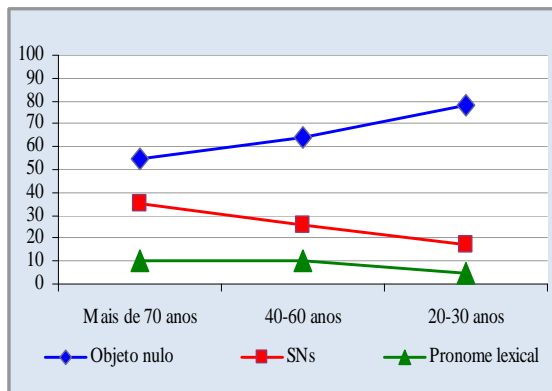
Os resultados apresentados nessa tabela permitem verificar que o objeto nulo é a variante mais produtiva na Faixa I, com (78%), como visto em (12). Com percentual de frequência um pouco inferior, o objeto nulo também é a variante mais produtiva na Faixa II, com (64%).

(12) Aí a gente num acha quem compre o quartinho pa derrubar \_\_\_\_\_, vamo derrubar \_\_\_\_\_ em qualquer hora e fazer \_\_\_\_\_ lá. (...). É, leva porta, telha, que a hente num tem dinheiro pa recomprar \_\_\_\_\_, né? E porque se quisiere comprar \_\_\_\_\_, só quer comprar \_\_\_\_\_ de graça, e a gente vai dermanchar \_\_\_\_\_ . (PB- 0230aF)

Na Faixa III, o objeto nulo (55%), não é tão produtivo porque há um percentual significativo de ocorrência de seu concorrente mais forte, o SN (35%), como pode ser observado em (13) abaixo.

(13) "Fecha os óio". Vai e vem de ôi fechado, costa pa num ver. (...) pra num ver pa onde foi, muié. "Fecha os óio!" O povo larga, fecha os óio, quando abre tá dentro da cazona, aí diz: "viche nossa! Mas onde é qu'eu tou?" (PB - 1074aF)

O gráfico apresentado abaixo permite visualizar melhor o comportamento das variantes em cada faixa etária.



**Gráfico 1 - Frequência das variantes de 3ª pessoa em relação à faixa etária do informante em Piabas**

A análise do gráfico acima permite verificar um perfil de mudança em curso na representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa em Piabas: o objeto nulo torna-se a variante preferida, suplantando suas concorrentes mais fortes, que é o SN e o pronome lexical.

Os percentuais do objeto nulo na Faixa I (78%), Faixa II (64%) indicam que o fator externo faixa etária é um elemento bastante favorecedor dessa variante e, desfavorece a realização das outras duas variantes, inclusive do SN, o maior concorrente do objeto nulo na amostra de Piabas.

#### 4. Comparando resultados

Conforme já verificamos na amostra de Piabas o objeto nulo revelou-se a variante mais produtiva. Esse resultado é semelhante ao que foi verificado em pesquisas realizadas a partir de *corpora* de fala de diversas localidades do Brasil.

A ordem de apresentação dos resultados das variedades dialetais na tabela obedece, em ordem decrescente, aos percentuais de realização do objeto nulo.

	CZ, HV, RC e SP <sup>1</sup> (2004)	Piabas <sup>2</sup> (2010)	São Paulo <sup>3</sup> (1986)	Salvador <sup>4</sup> (2007)	Mata Grande <sup>5</sup> (2004)
Variante	%	%	%	%	%
Objeto nulo	72	68	62,6	59	40
SNs	16	24	17,1	34,4	30
Pron. Lexical	12	8	15,4	2,4	20
Clítico	— <sup>6</sup>	— <sup>7</sup>	4,9	4,2	10

**Tabela 5 - Distribuição das variantes de objeto direto de 3ª pessoa em variedades do PB falado**

<sup>1</sup> CZ= Cinzento, HV= Helvécia, RC= Rio de Contas e SP= Sapé. Cf. Silva (2004) em relação à fala de informantes analfabetos.

<sup>2</sup> Em relação à fala de informantes analfabetos e semianalfabetos.

<sup>3</sup> Cf. Duarte (1986) em relação ao corpus de fala da cidade de São Paulo com três níveis de escolarização: Fundamental, Médio e Superior.

<sup>4</sup>Cf. Neiva (2007) em relação à fala de informantes de Nível Superior.

<sup>5</sup> Cf. Mendonça (2004) em relação a uma amostra de Mata Grande (AL) com três níveis de escolarização: Fundamental, Médio e Superior.

<sup>6</sup> A variante clítico acusativo de 3ª pessoa não foi encontrada nas amostras.

<sup>7</sup> A variante clítico acusativo de 3ª pessoa não foi encontrada na amostra.



#### **4.1. O pronome lexical**

Nossa expectativa era a de que o pronome lexical fosse a mais forte concorrente ao objeto nulo, visto que essa é a variante tida como preferida pelos analfabetos ou pouco escolarizados. Mas nossos resultados apontam o pronome pleno (8%) como a terceira variante numa escala de preferências. Esse resultado corrobora as conclusões de Cyrino (1994) e Oliveira (2005, p. 230) de que é o SN que atualmente concorre com o objeto nulo.

Novamente aqui se vê que a hipótese construída com base na escolarização, que fazia supor que o pronome pleno concorresse mais de perto com o objeto nulo, não foi confirmada pelos resultados.

#### **4.2. A variante SN**

Observando-se a tabela 25, verifica-se que a variante SN é a maior concorrente do objeto nulo em todas as amostras. O SN saiu vitorioso na disputa com o clítico e o pronome lexical. É importante ressaltar que o percentual de SNs na amostra de Piabas (24%) é quase semelhante ao registrado na amostra de Mata Grande/AL (30%). Esse percentual de aplicação do SN em Piabas é inferior apenas ao observado na amostra de Salvador (34%), em uma amostra composta por informantes de nível superior.

#### **4.3. O clítico**

É exatamente onde o índice de analfabetismo é maior, a porcentagem de clíticos é superior (Mata Grande, 10%). Essa constatação era inesperada pode ser uma decorrência de não refinamento da amostra, que reúne diferentes níveis de escolarização. Por isso, vamos comparar apenas os dados de informantes de analfabetos ou semianalfabetos.

## 5. *Considerações finais*

O estudo aqui apresentado teve por objetivo realizar uma análise variacionista das estratégias de realização do objeto direto anafórico em uma amostra de fala da comunidade rural de Piabas. Buscou-se também comparar os resultados encontrados em Piabas com os resultados de estudos realizados a partir de *corpora* de fala de outras regiões do Brasil. Pretendeu-se observar a correlação entre os índices de analfabetismo da comunidade e a preferência por variantes.

Para alcançar os objetivos propostos, partiu-se da hipótese de que os clíticos acusativos se acham ausentes da fala de analfabetos e que o pronome lexical seria a variante preferida, depois do objeto nulo.

Verificou-se que a variante clítico acusativo esteve ausente, como era de se esperar em se tratando de uma amostra de analfabetos e semianalfabetos. O SN (24%) configurou-se como a segunda opção para realização do objeto direto em Piabas, após o objeto nulo (68%) e, o pronome lexical (8%) foi a última variante na preferência dos falantes.

Verificou-se que o percentual do pronome lexical (8%) em Piabas é inferior ao registrado em outros estudos baseados em *corpora* de fala do PB. Conclui-se a partir desse resultado que o uso do pronome nominativo no lugar do clítico acusativo de 3ª pessoa não é característica da fala de analfabetos e semianalfabetos.

Em relação ao fator faixa etária do informante, verificou-se um perfil de mudança em curso, uma vez que a variante objeto nulo foi mais produtiva na Faixa I (20-30 anos), com percentual de (78%), um processo semelhante ao documentado em resultados de pesquisas de outras localidades.

Quanto à comparação dos resultados, verificou-se que a variante SN é a maior concorrente do objeto nulo, superando o pronome lexical. O percentual de SNs na amostra de Piabas (24%) é semelhante ao registrado Mata Grande/AL (30%) e é inferior apenas ao observado na amostra de Salvador (34%).

Acreditava-se que o pronome lexical fosse o mais forte concorrente do objeto nulo, visto que essa é a variante tida como preferida pelos analfabetos ou pouco escolarizados. Porém, nossas espec-

tativas não foram confirmadas, uma vez que os resultados apontam o pronome pleno como a terceira variante numa escala de preferências. Esse resultado corrobora as conclusões de Cyrino (1994) e Oliveira (2005, p. 230) de que é o SN que atualmente concorre com o objeto nulo. Diante disso, conclui-se que a hipótese construída com base na escolarização, que fazia supor que o pronome pleno concorresse mais de perto com o objeto nulo, não foi confirmada pelos resultados.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Norma L Fernandes de; CARNEIRO, Zenaide de O. Novais (Orgs.). *Coleção amostras da língua falada no semiárido baiano*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2008.

ARRUDA, Niquelme C. *A realização do objeto direto no português brasileiro culto falado: um estudo sincrônico*. Dissertação de mestrado. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2006.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

CYRINO, Sônia M. Lazzarini. Para a história do português brasileiro: a presença do objeto nulo e a ausência dos clíticos. *Letras de Hoje*, 38(1), p. 31-47, 2003.

\_\_\_\_\_. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1994.

DUARTE, Maria Eugênia L. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.

GUY, Gregory R. & ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa – instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

IBGE. Censo Demográfico 2000 – Resultados do universo. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/ufs.php?tipo=31o/tabela13\\_1.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/ufs.php?tipo=31o/tabela13_1.shtm)>. Acesso em 17-fev.-2010.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. *Principles of linguistics change: social factors*. Massachusetts: Blackwell, 2001.

\_\_\_\_\_. *Principles of linguistics change: internal factors*. Massachusetts: Blackwell, 1994.

MENDONÇA, Valdenice de A. *O objeto direto anafórico na fala matagrandense e paulistana: um estudo comparativo*. Dissertação de mestrado. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

NEIVA, Nordélia C. *Objeto direto anafórico de 3ª pessoa na fala culta de Salvador: o clítico em desuso*. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007.

OLIVEIRA, Marilza de. A natureza do SN e do “clítico” acusativo de 3ª. pessoa no processo de aprendizagem do PB. *Estudos Linguísticos*, XXXIV, p. 229-234, 2005.

ROBINSON, J. S.; LAWRENCE, H. R.; TAGLIAMONTE, S. A. *GOLDVARB 2001: a multivariate analysis application for Windows*. Heslington: University of York, 2001.

SILVA, Maria Cristina V. de F. *O objeto direto anafórico no dialeto rural afro-brasileiro*. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2004.

# **O PASSADO NO PRESENTE: HISTÓRIA DA PROMOÇÃO E DIFUSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO EXTERIOR**

*Diego Barbosa da Silva (UERJ)*  
[vsjd@uol.com.br](mailto:vsjd@uol.com.br)

## ***1. Introdução***

Neste artigo propomos apresentar a história da promoção da língua portuguesa no exterior. Não consideramos, aqui, no entanto, apesar de sua extrema importância para esta análise o período de colonização linguística dos séculos XIV ao XIX, pois acreditamos que a difusão da língua durante a fase do colonialismo está relacionada mais a aspectos civilizatórios e exploratórios para os europeus, baseados numa superioridade europeia e uma inferioridade dos demais povos nos outros continentes, a uma questão de promoção do Estado nacional e de diplomacia cultural. Ambos, porém, dizem respeito a relações de poder entre povos de diferentes culturas.

Nosso tema, quanto política linguística, não é de fácil compreensão. Pelo contrário, é complexo, na medida em que envolve diversos atores entre eles Estados de língua oficial portuguesa, os demais Estados, instituições políticas nacionais, organizações internacionais, de certa forma a sociedade civil organizada, a opinião popular e até mesmo empresas privadas com interesses econômicos distintos nesse processo.

Por isso mesmo, ao final do artigo apresentamos um quadro cronológico a fim de demonstrar que as políticas de promoção da língua portuguesa tanto do Brasil, de Portugal e dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) não são fatos separados, mas se sobrepõem, se entrelaçam, ressoando sempre de um lado ao outro do oceano.

Analisaremos assim, as iniciativas dos três principais atores da difusão da língua portuguesa atualmente: Portugal, Brasil e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

## 2. *O pioneirismo francês*

A França é mencionada como a pioneira na promoção da cultura no exterior. A política linguística do estado francês a nível mundial, iniciou-se séculos atrás com os subsídios que Luís XIII (1601-1643, rei desde 1610) e Luís XIV (1638-1715, rei desde 1643) concediam às entidades religiosas para a promoção da cultura e da língua nas suas missões pelo mundo e posteriormente ao apoio dado à Aliança Francesa, a partir de sua criação em 1883 (RIBEIRO, 1989; CALVET, 2007; SILVA, 2008). Sem dúvidas, a França foi o primeiro país a promover a sua língua no exterior sem estar relacionado diretamente ao colonialismo no final do século XIX.

Em 1910 foi criado no Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE) francês, uma divisão para a promoção da língua e cultura francesas no exterior. Segundo Telles Ribeiro (1989, p. 54), já no pós Primeira Guerra Mundial, 36% do orçamento do MNE tinha essa finalidade e em 1987 alcançou a cifra de 50%. Toda essa política francesa de promoção da cultura e língua está marcada pela tentativa de recuperar o prestígio que a França vem crescentemente perdendo desde a Guerra dos Sete Anos, passando pelo Tratado de Versalhes e pela Segunda Guerra Mundial<sup>1</sup>.

## 3. *Portugal*

Seguindo o pioneirismo francês, Portugal criou em 1921, o primeiro leitorado, na Universidade de Rennes. Seguiram-se a criação de leitorados também em universidades na Alemanha, Itália e Reino Unido. A partir de 1929, com a criação da Junta da Educação Nacional, os leitorados passaram à sua responsabilidade e coordenação.

---

<sup>1</sup>A Guerra dos Sete Anos (1756-1763) foi um conflito internacional entre a Grã-Bretanha, Prússia, Portugal e aliados contra a França, Áustria, Espanha, Rússia e aliados, pela posse de territórios na Europa e pelo controle comercial e marítimo das colônias nas Índias e na América do Norte. Já o Tratado de Versalhes representa um marco simbólico da perda de influência da França e da língua francesa no cenário político e diplomático, pois foi o primeiro a ser redigido também em inglês, a pedido do presidente dos Estados Unidos Woodrow Wilson (1912-1921) (CALVET, 2007).

[A Junta] surgia como um organismo permanente e autónomo, integrado no Ministério da Instrução Pública. Como missão, são-lhe cometidas as funções, entre outras, de: fundar, melhorar ou subsidiar instituições destinadas a trabalhos de investigação e propaganda científica, organizar e fiscalizar um serviço de bolsas de estudo; promover o intercâmbio cultural, a expansão da cultura portuguesa... (IC, 2010)

A Junta foi sucedida pelo Instituto para a Alta Cultura (1936-1952), depois Instituto de Alta Cultura (1952-1976) e Instituto de Cultura Portuguesa (1976-1980) e Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (1980-1992), para finalmente dar lugar à criação do Instituto Camões em 1992.

O Instituto Camões (IC) criado no âmbito do Ministério da Educação e Ciência, em 1994 passou a ser subordinado ao Ministério dos Negócios Estrangeiros. Entre seus objetivos e competências estão

a) difusão da língua e cultura portuguesa; b) promover o Português como língua de comunicação internacional; c) supervisionar a atividade dos centros culturais portugueses no estrangeiro; d) conceber, desenvolver e gerir a rede de leitores e professores de língua e cultura portuguesa; e) promover e apoiar o ensino básico e secundário de português no estrangeiro; f) coordenar a participação portuguesa em eventos culturais no estrangeiro; g) conceder bolsas e subsídios a cidadãos nacionais e estrangeiros para o apoio ao ensino e difusão da língua e cultura portuguesa; h) participar em atividades de organizações internacionais; i) apoio à edição de textos de difusão da língua e cultura portuguesa no estrangeiro (IC, 2010).

Além dessas a partir de 2007, com o novo regimento do IC, são acrescentados:

j) coordenação da rede de docência do português no estrangeiro ao nível do ensino básico e secundário num futuro próximo; k) estabelecer programas de apoio à criação de departamentos de português em Universidades estrangeiras e à contratação local de docente; l) desenvolver sistemas de avaliação e certificação de competências pedagógico-didáticas de ensino do português, em articulação com Universidades portuguesas e estrangeiras; m) promover e coordenar cursos de língua portuguesa e outros conteúdos culturais, recorrendo, quando necessário, a novas plataformas tecnológicas (IC, 2010).

O Instituto Camões atualmente (2010) apresenta 59 Centros de Cultura e Língua Portuguesa espalhados por 35 países: África do Sul, Alemanha, Argentina, Áustria, Bélgica, China, Coreia do Sul, Espanha, Estados Unidos, Etiópia, França, Hungria, Índia, Itália, Ja-

pão, Luxemburgo, Polónia, Marrocos, México, Moldávia, Namíbia, Nigéria, Reino Unido, República Tcheca, Romênia, Senegal, Suécia, Tailândia e Venezuela e em todos os países lusófonos. Além desses centros, o IC mantinha em 2009, 204 leitores (128 na Europa, 30 na África, 24 na Ásia, 21 na América e 1 na Oceania) em 63 países<sup>2</sup>. As funções dos leitores, além do ensino de português em instituições universitárias, é a difusão e promoção da língua portuguesa em coordenação com os Centros Culturais e com as representações diplomáticas (Lei Orgânica do Instituto Camões - Decreto-Lei n.º 170/97 de 5 de Julho, Artigo 20º; IC, 2010).

O governo português, ainda, criou por protocolo assinado em 2 de Março de 1999, – portanto depois do brasileiro Celpe-Bras – entre os Ministérios dos Negócios Estrangeiros e do Ministério da Educação, representados respectivamente pelo Instituto Camões e pelo Departamento de Educação Básica, e a Universidade de Lisboa, o Centro de Avaliação do Português Língua Estrangeira (CAPLE), responsável pelo exame de proficiência em PLE. O sistema de avaliação português apresenta cinco diplomas/níveis (inicial, elementar, intermédio, avançado e universitário) de certificação de PLE<sup>3</sup>.

#### 4. *Brasil*

Já no Brasil, a promoção da língua portuguesa iniciou-se com a criação da Divisão de Cooperação Intelectual, em 1938, no âmbito do Ministério das Relações Exteriores, na gestão de Oswaldo Aranha, que resultou na fundação da primeira instituição no exterior para a difusão da cultura brasileira, em 1940, o Instituto Cultural Uru-guaio-Brasileiro, em Montevidéu.

---

<sup>2</sup> As funções dos leitores, além do ensino de português em instituições universitárias, é a difusão e promoção da língua portuguesa em coordenação com os Centros Culturais e com as representações diplomáticas (Lei Orgânica do Instituto Camões - Decreto-Lei n.º 170/97 de 5 de Julho, Artigo 20º; IC, 2010).

<sup>3</sup> O governo francês criou o certificado de proficiência em língua francesa o DELF/DALF em 1985, o italiano o CELI em 1987 para língua italiana, o espanhol o DELE em 1988 para língua espanhola, o argentino o CELU em 2004, também para língua espanhola. O primeiro certificado de proficiência em inglês, foi ESOL Examinations da Universidade de Cambridge, criado em 1858. (Fonte: Sites dos exames de proficiência).



Tanto em Portugal quanto no Brasil, a difusão da cultura não foi um fato isolado, já que a partir do pioneirismo francês, diversos países criaram instituições com essa finalidade, nesse período: Alemanha (Deutschen Akademie em 1925); Reino Unido (Conselho Britânico em 1934) e Itália (Instituto Italiano de Cultura em 1940/1945).

O primeiro leitorado brasileiro, no entanto, só foi criado em 1965, na universidade de Toulouse (França) (PINHO, 2010). Daí por diante, a iniciativa brasileira pautou-se na manutenção, ou melhor, na tentativa de manutenção dos CEB e leitorados, sendo que à língua portuguesa não cabia o papel principal na divulgação da cultura brasileira, mas sim à música e à literatura.

Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), os CEB foram privatizados. Tal fato comprova a falta de uma política de Estado para a difusão da língua portuguesa que só parece ser resolvida no Governo Lula. Assim, no lugar dos CEB's foram criados os Centros Culturais Brasileiros e os Institutos Culturais em diversos países, ligados ao Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores. Ambos tem como missão o ensino sistemático da Língua Portuguesa falada no Brasil; a difusão da Literatura Brasileira; à distribuição de material informativo sobre o Brasil; a organização de exposições de artes visuais e espetáculos teatrais; a coedição e distribuição de textos de autores nacionais; a difusão de nossa música erudita e popular; a divulgação da cinematografia brasileira; além de palestras, seminários e outros. O que diferencia é que os primeiros são subordinados diretamente ao chefe da missão diplomática brasileira, enquanto que os segundo são entidades sem fins lucrativos de direito privado que, embora autônomas, cumprem missão cultural em coordenação com as missões diplomáticas e consulares da jurisdição em que estão sediadas (MRE, 2010).

Atualmente, o Brasil apoia os Centros (privados) de Estudos Brasileiros em diversos países e mantém vinte e um Centros Culturais Brasileiros nos seguintes países: África do Sul, Angola, Bolívia, Cabo Verde, Chile, El Salvador, Espanha, Finlândia, Guiana, Guiné-Bissau, Haiti, Itália, México, Moçambique, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, São Tomé e Príncipe e Suriname, e planeja implantar outros três: Guatemala, Timor Leste e Tuní-

sia. Além dos sete Institutos Culturais: Instituto de Cultura Brasil-Colômbia (Bogotá), Fundação Centro de Estudos Brasileiros (Buenos Aires), Fundação Centro de Estudos Brasileiros (São José), Instituto Cultural Brasil Venezuela (Caracas), Instituto Brasil-Itália (Milão), Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro (Montevidéu) e o Instituto Brasileiro-Equatoriano de Cultura (Quito). Segundo o diplomata brasileiro Leonardo Lott (2009) do Departamento Cultural do Itamaraty, esses centros e institutos já formaram 120 mil alunos em língua portuguesa brasileira.

O Brasil também tem ampliado significativamente o número de leitorados brasileiros em universidades estrangeiras, que eram 40 em 2006 (30 países), 45 em 2008 e atualmente 53 em 36 países. Os professores de língua portuguesa, literatura e cultura brasileiras que atuam no exterior são selecionados anualmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC) e pelas instituições acadêmicas no exterior, para um período de dois anos, renovável por mais dois. Os leitorados brasileiros são coordenados pelo Departamento Cultural do MRE, que também coordena o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que já trouxe para estudar nas universidades públicas brasileiras quatro mil estrangeiros, principalmente dos PALOP's (LOTT, 2009).

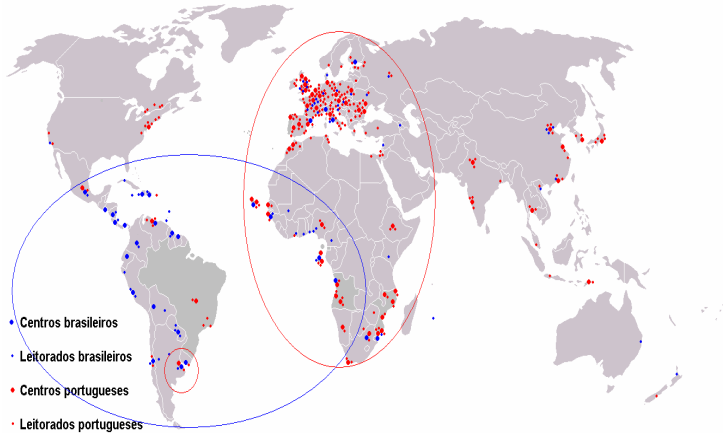
Além das iniciativas para a difusão da língua portuguesa mantidas pelo Departamento Cultural do MRE, o Ministério da Educação do Brasil, também apresenta políticas linguísticas voltadas para tal propósito, como o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), criado em 1994-1995; a Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (Colip), criada em 2004-2007; a Universidade da Integração Luso-Afro-Brasileira (Unilab), fundada em 2010 na cidade cearense de Redenção e a TV Brasil Internacional, inaugurada em maio de 2010.

Para termos uma ideia da dimensão no exterior de parte dessas políticas, apresentamos o mapa abaixo. Ele ilustra nos pontos vermelhos, os locais onde o governo português mantém seus centros culturais e leitorados pelo mundo e nos pontos azuis os correspondentes brasileiros. O círculo vermelho marca a área prioritária de a-

tuação do Instituto Camões e o círculo azul a área prioritária do Itamaraty, atualmente. Dessa forma, é fácil observar o maior investimento português em comparação com o do governo brasileiro.

Nota-se também, que enquanto os centros e leitorados portugueses se concentram na Europa, os brasileiros estão principalmente localizados na América Latina, mas em menor quantidade. Essa concentração na Europa, provavelmente se explica pelo fato do português europeu ser língua oficial da União Europeia e pela política do bloco europeu de fazer com que cada cidadão fale pelo menos duas línguas estrangeiras, além dos programas de intercâmbio intracomunitário<sup>4</sup>. Essa configuração é um forte indício de que diante das políticas portuguesas e brasileiras para promoção do português, a Europa se tornou o espaço de promoção da variante europeia, enquanto que a América Latina, o espaço de promoção da variante brasileira.

**MAPA: Institutos, centros de cultura e leitorados portugueses e brasileiros pelo mundo (2010)**



**Elaborado pelo autor a partir de dados do Departamento Cultural do Itamaraty e do Instituto Camões, 2010.**

De acordo com Leonardo Lott (2009), apesar do baixo orçamento do Departamento Cultural do MRE, de vinte milhões de reais,

<sup>4</sup> Para saber mais sobre a política multilingüística da União Europeia leia Silva (2009, p. 1074-1083).

que passarão a quarenta milhões em 2010<sup>5</sup>, o Brasil tem feito o possível dentro de sua missão que é buscar os melhores benefícios econômicos da língua portuguesa. Ele afirmou que a próxima meta é fazer do português, língua oficial de organizações internacionais. Por isso, desde já, para utilizar a língua portuguesa na Organização Internacional do Trabalho (OIT) e na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o governo brasileiro irá custear a tradução para as línguas oficiais dessas instituições. Lott (2009) garantiu ainda que a pedido do presidente Lula, 70% do orçamento do Departamento Cultural do MRE, ou seja para a difusão da língua e cultura brasileira no exterior, deve ser investido nas relações internacionais prioritárias do Brasil hoje, que são nessa ordem: a América do Sul, América Latina, África e países em desenvolvimento. Passemos agora a apresentação do último ator.

### **5. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)**

Sete anos depois da primeira reunião de países lusófonos em torno da língua, em 1989, seguindo como exemplo a Organização Internacional da Francofonia criada em 1970<sup>6</sup>, os Chefes de Estado e Governo de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe reunidos no dia 17 de julho de 1996, em Lisboa, fundaram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Nesse encontro, os Chefes de Estado e de Governo dos sete países assinaram a *Declaração Constitutiva* da CPLP, que deixava claro os objetivos da organização em três pilares: a) a concertação político-diplomática entre seus estados membros, nomeadamente para o reforço da sua presença no cenário internacional; b) a coopera-

---

<sup>5</sup> Leonardo Lott (2009) afirma ainda que o orçamento atual do Instituto Camões é de trinta e nove milhões de euros e que o da Aliança Francesa alcança um bilhão de euros.

<sup>6</sup> Criada em 1970, após o processo de descolonização, a Organização Internacional da Francofonia (OIF) composta por 55 países membros tinha como parâmetro a *Commonwealth* Britânica, criada em 1931, e sua intenção além da simples união de países com passados coloniais comuns é a promoção da língua francesa pelo mundo e mesmo uma defesa frente ao crescimento da importância política da língua inglesa.

ção em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social; c) a materialização de projetos de promoção e difusão da língua portuguesa.

De acordo com o Estatuto da Comunidade (art.1º e 6º), a CPLP é “o foro multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua, da concertação político-diplomática e da cooperação entre seus membros” e tem como princípios norteadores: a) igualdade soberana dos Estados membros; b) não ingerência nos assuntos internos de cada Estado; c) respeito pela sua identidade nacional; d) reciprocidade de tratamento; e) primado da Paz, da Democracia, do Estado de Direito, dos Direitos Humanos e da Justiça Social; f) respeito pela sua integridade territorial; g) promoção do desenvolvimento e h) promoção da cooperação mutuamente vantajosa.

A organização tem duas categorias de participação: membros e observadores. Somente pode ser membro da organização, Estado-nação que tenha a língua portuguesa como oficial. Já a categoria de observador se divide entre observador associado e observador consultivo. Podem ser candidatos a observador associado: estados, organizações internacionais, universais ou regionais, organismos intergovernamentais e entidades territoriais dotadas de órgãos de administração autônomos que partilhem os respectivos princípios orientadores e objetivos da CPLP (art. 7º). Entre os observadores associados estão, com a data de admissão: Guiné-Equatorial (2006), Maurício (2006) e Senegal (2008). Já a categoria de observador consultivo, criada em 2005 pode ser atribuída às organizações da sociedade civil interessadas nos objetivos prosseguidos pela CPLP. Hoje, a CPLP conta com 46 observadores consultivos, entre associações, universidade e fundações privadas.

Na época das negociações para a fundação da CPLP, Fernando Mourão (1995, p. 165) citando Celso Amorim, disse que “o bom conhecimento linguístico permitirá, ademais, o incremento do intercâmbio comercial e científico entre os países lusófalantes. Este é, a propósito, um dos objetivos fulcrais da formação da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa”. A língua portuguesa foi vista como meio de união e aperfeiçoamento das relações internacionais en-

tre os países para assim melhor enfrentarem a globalização que se anunciava. Os países lusófonos sabiam que o inglês estava assumindo um papel hegemônico e que o melhor caminho para resistirem a onda globalizante era unidos em prol do português. Afinal, o português para os africanos já era visto como uma língua de afirmação de suas culturas, pois os diferenciava das nações africanas ao redor, falantes de inglês e francês, além é claro de ser elemento unificador e constituidor de uma nacionalidade, de uma identidade, unindo diversas etnias em um Estado-nação forjado a partir do colonialismo.

A língua em comum seria o importante elemento responsável por aproximar e unir países tão distantes, de culturas diferentes para cooperação também na área econômica, mas principalmente na educacional e cultural. Mourão (1995, p. 163) afirma ainda que “o uso do português em diferentes regiões do planeta surge como um elemento unificador das posições de cada Estado lusofalante nas suas inserções, não excludentes, em outros espaços regionais”. Ou seja, o Brasil seria porta de entrada de Portugal e dos países africanos na América Latina, assim como os africanos lusófonos seriam para o Brasil e Portugal na África e Portugal porta de entrada para Brasil e os africanos na União Europeia. Ele completou ainda que “a língua tem o papel de liame ao aproximar culturas, algumas de natureza tridimensional, como é o caso da cultura brasileira, e ao dar substancialidade a espaços localizados em três continentes, para não falar de presenças históricas” (MOURÃO, 1995, p. 165).

Para isso, a CPLP introduziu na história um novo conceito, a lusofonia, que reuniria diferentes culturas e etnias a partir de algo compartilhado por todos: a língua portuguesa. Mais que um aspecto comum, a lusofonia nasceu reivindicando um sentimento, uma memória constituída comumente a partir de uma história colonial de apropriação, mas também de formação de nações, de nacionalismos e de identidades<sup>7</sup>. A lusofonia aproximaria povos distantes, tornando-os irmãos pela história e pela intimidade que é falar a mesma língua. Segundo Enilde Faulstich (2001, p. 118), a lusofonia é aquilo que “(...) localiza em todos os portos tocados pelos portugueses, nos

---

<sup>7</sup> O conceito de Lusofonia tem-se mostrado polêmico e despertado calorosas manifestações a favor (CRISTÓVÃO, 2008; PINTO, 2009) e contrárias (MARGARIDO, 2000).

quais a língua foi disseminada, como espaço de lusofonia. Nesses, os sujeitos são identitários de uma cultura ibérica que, em maior ou menor grau, formou a cidadania do Estado-nação”.

Nessa virada de milênio a CPLP ganhou um novo membro: o Timor Leste. Esse país tinha proclamado sua independência em 1975, à época dos países africanos, mas foi no mesmo ano invadido pela Indonésia, que proibiu e coibiu o uso do português. Esse por fim tornou-se língua de resistência à invasão. Em 1999, a ONU elaborou um referendo, em que 75% dos timorenses decidiram pela independência, dessa vez da Indonésia. Assim, o Timor Leste, após ocupação dos capacetes azuis da ONU, aderiu a CPLP e a própria ONU em 2002 e fez do português e do idioma nacional, o tetum, suas duas línguas oficiais. A CPLP ganhou, assim, uma porta de entrada às nações da Ásia, fundamental para as suas políticas de valorização da língua portuguesa. Pela primeira vez, o português era língua oficial em oito países de quatro continentes, sendo esse último membro, o Timor Leste na fronteira com a Oceania, atualmente, o único continente sem países de língua portuguesa<sup>8</sup>.

Entre as ações para promover a língua portuguesa pelo mundo global nesta última década, a CPLP promoveu: a criação do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) em Cabo Verde (1999-2005); do Portal da CPLP (2008); o lançamento do edital Doc-TV (2008-2009) para financiar documentários nos países lusófonos; a entrada em vigor do acordo ortográfico (2009); a petição para que o português se torne língua oficial das Nações Unidas; a instituição do dia cinco de maio como dia da língua portuguesa e da cultura na CPLP (2009) e a recente proposta de instituir no Rio de Janeiro um centro de estudos do patrimônio. Tais medidas estão limitadas sempre ao orçamento da organização, que, no entanto exercer um papel fundamental na coordenação, convergência ou mesmo espaço de discussão das políticas de seus membros.

Como podemos perceber, as ações da CPLP são bastante modestas se comparadas com as portuguesas e com as brasileiras, sobretudo àquelas do governo Lula.

---

<sup>8</sup> Em 2007, a Guiné Equatorial tornou-se o nono país de línguas oficial portuguesa, numa tentativa de aproximação e integração futura à CPLP.

A história da promoção e difusão da língua portuguesa é marcada por diversos confrontos em relação aos atores e ao processo. O primeiro deles entre Brasil e Portugal, centrado no aspecto colonial. Tal divergência provocou muitos embates, seja na implantação dos (des)acordos ortográficos, seja na disputa pela liderança por todo o processo de difusão da língua portuguesa, em de um lado estaria o líder histórico, lugar de origem da língua e de outro o líder natural, maior país demograficamente, economicamente e territorialmente de língua oficial portuguesa.

O segundo confronto gira em torno da ainda recente colonização dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP). Portugal foi o primeiro país europeu a colonizar a África, em 1415, com a tomada de Ceuta, e o último a deixá-la em 1975, com a independência de Angola. Para justificar suas possessões, enquanto todo o continente conquistava a independência os portugueses lançaram mão de um aparato ideológico, como o luso-tropicalismo, que deixou marcas profundas na memória dos povos dos PALOP.

O terceiro confronto advém dos interesses por detrás de uma política cultural. Os países de língua portuguesa alegam que a difusão do português é uma forma de tornar o mundo menos homogêneo e com poder mais disperso. Contudo, ignoram os resultados negativos de políticas semelhantes a essas no passado, principalmente durante o colonialismo e o imperialismo europeu.

Os confrontos em questão mostram que mesmo no mundo globalizado, cuja característica principal é a integração dos países e formação de blocos, permanece na memória dos lusofalantes em menor ou maior grau a dicotomia entre ex-metrópole e ex-colônias e entre a superpotência (Estados Unidos) e periferia, impregnada de aspectos ideológicos.

Contudo, atualmente percebemos uma tentativa de convergência na atuação para concretizar algumas políticas. Dessa forma, os conflitos parecem menos evidentes. Prova disso é o Plano de Ação de Brasília, adotado da VIII Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP em Luanda em julho de 2010. Pela primeira vez os países elaboraram um plano de ação para a ampliação da presença do português no mundo. Esse plano tem como metas: a implantação da língua portuguesa nas organizações internacionais; o



ensino da língua portuguesa no espaço da CPLP; o fortalecimento do ensino de português como língua estrangeira (PLE); a efetiva implantação do acordo ortográfico de 1990; a difusão pública da língua portuguesa e o ensino de português nas diásporas.

Observando os noticiários e jornais, podemos perceber que esse é um processo em pleno curso, que vem ganhando cada vez mais espaço nas agendas governamentais e na mídia. Resta a nós construirmos essa história, mas sem esquecer o passado, o contexto e os interesses por detrás dessas políticas.

Para finalizar o artigo elaboramos o quadro abaixo, que, como dissemos no início, resume cronologicamente os fatos da temática estudada. Essa é uma tentativa de tornar a análise menos complexa, devido a pluralidade de atores históricos no processo e consequentemente o entrelaçamento de suas políticas.

**Quadro cronológico da difusão da língua portuguesa  
no exterior como diplomacia cultural**

<b>Ano</b>	<b>Marco</b>
1883	Fundação da Aliança Francesa para difundir o francês pelo mundo.
1907	A Academia Brasileira de Letras (ABL) aceita a proposta ortográfica de José Medeiros e Albuquerque, baseada na do português Gonçalves Viana (1904).
1910	Proclamação da República em Portugal.
1911	Primeira padronização da grafia em Portugal.
1911	A ABL revisa a ortografia de 1907.
1921	Criação do primeiro leitorado português, na Universidade de Rennes (França).
1925	Criação do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual na Liga das Nações. Organização precursora da Unesco.
1929	Criação no Ministério da Instrução Pública de Portugal, da Junta de Educação Nacional, responsável pelo intercâmbio cultural e expansão da cultura portuguesa.
1930	Revolução de 1930 no Brasil. Getúlio Vargas assume o poder.
1931	Primeiro Acordo Ortográfico entre Portugal e Brasil.
1933	Início do Estado Novo em Portugal. António Salazar assume o poder.
1936	A Junta da Educação Nacional transforma-se em Instituto para a Alta Cultura.
1937	Início do Estado Novo no Brasil.
1937	Criação do Serviço de Cooperação Intelectual no Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE) na gestão de Pimentel Brandão.
1938	Criação da Divisão de Cooperação Intelectual no MRE, na gestão Osvaldo Aranha.
1940	Fundação do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro em Montevidéu.

	Primeiro centro cultural brasileiro no exterior.
1943	Segundo Acordo Ortográfico entre Portugal e Brasil.
1945	Fim do Estado Novo no Brasil.
1945	A constituinte de 1945 adota a denominação de língua portuguesa e não de língua brasileira à língua falada no Brasil.
1952	O Instituto para a Alta Cultura é renomeado para Instituto de Alta Cultura (Portugal).
1955	Juscelino Kubitschek adota o Acordo Ortográfico de 1943.
1965	Criação do primeiro leitorado brasileiro, na Universidade de Toulouse (França).
1971	Terceiro Acordo Ortográfico entre Portugal e Brasil.
1974	Revolução dos Cravos e fim do Estado Novo em Portugal.
1974/ 1975	Independência das colônias portuguesas na África, que decidem adotar a língua portuguesa como oficial.
1976	O Instituto de Alta Cultura é renomeado para Instituto de Cultura Portuguesa e passa à tutela da Secretaria de Estado da Cultura.
1979/ 1980	Jacques Rigaud publica relatório sobre a necessidade de introduzir o multiculturalismo na diplomacia cultural francesa.
1980	O Instituto de Cultura Portuguesa passa a chamar-se Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP) e volta à tutela do Ministério da Educação.
1989	Reunião dos países de língua oficial portuguesa em São Luís (MA).
1990	Acordo Ortográfico entre Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.
1992	O Instituto de Cultura e Língua Portuguesa transforma-se em Instituto Camões.
1994	O Instituto Camões é transferido do Ministério da Educação para o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal.
1994- 1995	O governo brasileiro cria o exame de proficiência em português brasileiro: Celpe-Bras.
1995- 2001	O governo de Fernando Henrique Cardoso privatiza diversos Centros de Estudos Brasileiros.
1996	Criação da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (C-PLP).
1998	Aplicação da primeira prova do Celpe-Bras.
1998	Primeiro Protocolo Modificativo do Acordo Ortográfico para garantir a entrada em vigor do acordo após a ratificação desse protocolo por apenas três países.
1999	Criação pelo governo português do Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), responsável pelo exame de proficiência em português europeu.
1999	Fundação do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) em Cabo Verde.
2002	Restauração da independência de Timor Leste, com a adoção do português como uma de suas duas línguas oficiais. Torna-se o oitavo país de língua oficial portuguesa.
2003- 2010	O governo Lula reestrutura e amplia a rede de ensino de português no exterior, composta pelos leitorados, pelos Centros Culturais Brasileiros e pelos Institutos Culturais.

2003	Criação da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa no Departamento Cultural do MRE, na gestão de Celso Amorim (Governo Lula).
2004-2007	Criação da Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIP) pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC).
2004	Proposta de criação do Instituto Machado de Assis no MEC.
2004	Segundo Protocolo Modificativo do Acordo Ortográfico de 1990, para autorizar a adesão do Timor Leste.
2005	Reestruturação do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) em Cabo Verde.
2006	Criação do Dia Nacional da Língua Portuguesa no Brasil: 05 de novembro.
2006	Guiné Equatorial e Maurício são aceitos como observadores associados da CPLP.
2006	Inauguração do Museu da Língua Portuguesa na Estação da Luz, em São Paulo (SP), Brasil.
2007	Guiné-Equatorial adota o português como sua terceira língua oficial, ao lado do espanhol e do francês. É o nono país de língua oficial portuguesa.
2007/2010	O Uruguai torna obrigatório o ensino de português como língua estrangeira.
2008	Criação do Portal de Internet da CPLP.
2008	Senegal é aceito como observador associado da CPLP.
2008	Criação do Fundo da Língua Portuguesa por Portugal.
2009	Criação do Dia da Língua Portuguesa e da Cultura na CPLP: 05 de maio.
2009	O governo de Zâmbia anuncia a adoção da língua portuguesa como estrangeira no seu ensino básico.
2009	Entrada em vigor do quarto Acordo Ortográfico, após a ratificação por Brasil, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe dos protocolos modificativos.
2009	A Comunidade Autónoma de Extremadura (Espanha) adota o ensino de português no seu sistema de ensino.
2009/2010	Argentina e Venezuela tornam obrigatória a oferta de português como língua estrangeira nos estabelecimentos de ensino.
2009/2010	Fundação da UNILAB (Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira) em Redenção (CE), Brasil.
2010	Adoção pela CPLP do Plano de Ação de Brasília para promoção e difusão da língua portuguesa.
2010	Inauguração da TV Brasil Internacional, semelhante a NHK (Japão), BBC (Reino Unido) e TV Cinq (França).
2010/2011	O governo do Congo anunciou a adoção da língua portuguesa como estrangeira no seu sistema de ensino.
2010	Nova reestruturação do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (I-ILP).

Elaborado pelo autor a partir da bibliografia consultada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CASTRO, Flávio M. de Oliveira. *Itamaraty: dois séculos de história*. Vol. 1 (1808-1979). Brasília: Funag, 2009.

\_\_\_\_\_; CASTRO, Francisco M. de Oliveira. *Itamaraty: dois séculos de história*. Vol. 2 (1979-2008). Brasília: Funag, 2009.

CRISTÓVÃO, Fernando. *Da lusitanidade à lusofonia*. Coimbra: Almedina, 2008.

CPLP, Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. *Declaração Constitutiva, I Conferência dos Chefes de Estado e de Governo da CPLP*, 1996. Disponível em: <<http://www.cplp.org/Default.aspx?ID=157>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

FAULSTICH, Enilde. CPLP: um lugar de falas múltiplas. In: SARAIVA, José Flávio Sombra. (Org.). *CPLP: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Brasília: Instituto Brasileiro de Relação Internacionais/UnB, 2001.

LOTT, Leonardo. A política de promoção da língua portuguesa implementada pelo Departamento Cultural do Itamaraty: realidade e desafios. In: *III Encontro Nacional sobre Políticas de Língua(s) e Ensino*. Brasília: ALAB, 2009.

INSTITUTO CAMÕES. Da Junta de Educação Nacional ao Instituto Camões – 80 anos de história em exposição. Disponível em: <<http://www.instituto-camoes.pt/noticias-ic-portugal/da-junta-de-educacao-nacional-ao-instituto-camoes-80-anos-de-historia-em-exposicao.html>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

MARGARIDO, Alfredo. *A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.

MOURÃO, Fernando A. Albuquerque. A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, a base linguística e a material. *Revista São Paulo em Perspectiva*, Vol. 9, nº 1, 1995.

MRE. Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br>>. Acesso em: 19 jun. 2010.

PINHO, Lilian Cristina Nascimento. *Correspondência eletrônica recebida em 08 jun. 2010*. Divisão de Promoção da Língua Portuguesa, Departamento Cultural do Itamaraty, 2010.

PINTO, José Filipe. *Estratégias da ou para a lusofonia? O futuro da língua portuguesa*. Lisboa: Prefácio, 2009.

RIBEIRO, Edgard Telles. *Diplomacia cultural: seu papel na política externa brasileira*. Brasília: IPRI, 1989.

SILVA, Diego Barbosa da. A língua nacional como afirmação da cultura nacional no exterior: o caso da francofonia. In: V Congresso de Letras da UERJ – São Gonçalo. *Anais do V Congresso de Letras da UERJ – São Gonçalo*. Rio de Janeiro: Botelho, 2008.

\_\_\_\_\_. Por uma política linguística da União Europeia? A questão do multilinguismo. In: *Cadernos do CNLF*, vol. XIII, número 4 – Anais do XIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: Cifefil, 2009, p. 1074-1083.

**O PROF. ROCHA LIMA  
E A “CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO  
DA LÍNGUA DE CASTRO ALVES” (1946)**

*Amós Coêlho da Silva* (UERJ)  
[amoscoelho@uol.com.br](mailto:amoscoelho@uol.com.br)

**Fizemos uma leitura de um ensaio inédito do Prof. Rocha Lima, recentemente publicado no volume *Dispersos* (Cf. LIMA, 2010, p. 11-39). Incluímos, nestas considerações nossas, outros suportes teóricos de leitura e pudemos, assim, verificar que o seu estudo é uma abordagem não apenas atualizada, mas também epistemológica.**

**Palavras-chave: Rocha Lima. Estudo de português. Castro Alves.**

O Prof. Rocha Lima examinou o poema *Vozes d'África* à luz de orientações de Saussure e seus discípulos, as quais fizeram brotar inúmeras ciências da linguagem, dentre as quais a Estilística. Na época, tomou conhecimento das novidades científicas, lendo nas fontes os originais de Ferdinand de Saussure e discípulos, já que não havia tradução dessas pesquisas linguísticas em português. A teoria de Saussure da *parole* suscitou em seu discípulo Charles Bally a obra *Traité Stylistique Française* onde distingue entre estilo e estilística individual. A despeito de divergências, pelo menosprezo ao papel da *parole*, Bally fundamentou muito bem as suas investigações sobre estilística.

Uma das restrições ou contradições encontradas na linguística saussuriana foi a sedução pelo *empirismo fonético superficial* (BAKTIN, 1986, p. 69, do Capítulo 4, *Das Orientações do Pensamento Filosófico-Linguístico*). Diz-nos o estudioso russo que *O estudo da face sonora do signo linguístico nela ocupa um lugar proporcionalmente exagerado* (*Idem, ibidem*). Então pergunta o que deveria ser acrescido a isso tudo e responde a isso ressaltando a importância de retomar a linguagem na sua situação de troca social quanto ao dado subjetivo existente nesta participação social. Divide, pois, a linguagem em dois tópicos a que chama de “subjetivismo-idealista” e “objetivismo abstrato”. Reconhece o pensador russo a contribuição

individual como uma fonte constitutiva da língua, ou seja, a evolução, termo tomado aqui como mudança ou alteração na língua, é uma contribuição em que o poeta pode explorar a desautomatização da inércia da língua enquanto celeiro do léxico, da gramática, da fonética. Assim, há grande valorização da história da língua: “As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem”. (p. 72)

Diz-nos Rocha Lima, neste trabalho de 1946 (p. 2)<sup>1</sup>:

A medida que se vai assenhoreando dos recursos da “langue”, cada indivíduo culto ou ignorante, a executa à sua maneira, de acordo com o seu temperamento, com a sua sensibilidade: um é aparatoso, verbalista, ama a riqueza das imagens, a veemência das antíteses, a audácia dos adjetivos extravagantes; outro é sóbrio, cheio de pudor e delicadeza, prefere o desataviado da expressão direta, a singeleza dos vocábulos comuns. Eis a *parole*. (Ênfase do próprio Autor)

Confere solidez ao seu argumento com as palavras de Bally que afirma que a linguagem não conhece criação do nada; um exame um tanto atento sempre faz encontrar na língua existente os modelos de que foram servidos pelas formas novas. Porém, é precisamente aquela (unidade sistêmica) que se torna interessante; este (sistema) são aquelas criações que nos fazem compreender o mecanismo da linguagem<sup>2</sup>.

Os sistemas de normas sociais estão absorvidos nos elementos linguísticos. Gesticulações, vestimentas e outros códigos refletem como modelo os elementos linguísticos. Como ninguém gesticula uma coisa que outrem não possa compartilhar, ou vista algo que outrem não possa conceber, ou fala algo que outrem possa não ouvir, a

---

<sup>1</sup> As referências ao artigo de Rocha Lima estão citados diretamente da cópia do original, que nos foi cedida pela família do autor, visto que os seus *Dispersos* só vieram à luz no final de agosto de 2010, cujo lançamento ocorreu três dias após a apresentação deste trabalho, na abertura do XVI CNLF.

<sup>2</sup> *Le langage ne connaît pas de création “ex nihilo”; un examen un peu attentif fait toujours trouver dans la langue existante les modèles que ont servi pour les formes nouvelles. Mais c’est précisément cela qui est intéressant; ce sont ces créations qui nous font comprendre le mécanisme du langage.*

interação social é algo inevitável. Com relação a este jogo de coisas mencionado nas últimas linhas, Bakhtin cita Karl Bühler conceituando “sinal” em dado ensaio. É “sinal” o identificado, já o signo é decodificado (= compreendido). (p. 93) “O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável).” (p. 93)

Poderíamos sugerir como “sinais” certas estruturas linguísticas como os dêiticos (pronomes e advérbios), que mostram sem conceituar; concordância gramatical é um sinal convencional, embora obrigatória; estruturas de flexão nominal e verbal etc. No entanto, signo, um resultado de relação sintagmática, é ideológico e se tais elementos (‘sinais’) do sistema alcançam tal valor e se inserirem numa enunciação, ou seja, na atividade de interação social entre indivíduos, eles passam a ser signo.

Qual a importância de separar os “sinais” dos “signos”? É que o “sinal” não é ideológico, mas o “signo” o é. Assim, Bakhtin (1986: 94) se refere a mudança de “sinal” se tornando “signo”:

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas mobilidade específica...

Conclui o estudioso russo que não é o fato de uma forma linguística ser identificada que está sendo lida como um signo, mas pelo fato de se poder compreender/decodificar sua mobilidade de “sinalidade” a “signo”, elemento ideológico, etimologicamente um símbolo (do gr.: *sin*= reunião, *-bol-* do verbo ‘*bállw*’, lançar – lançados juntos). Ou seja, *a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.* (p. 94)

Um exemplo de concordância, com “mobilismo”, - pelo fato de passar de “sinalidade” a “elemento sígnico” nos dá Gladstone



(MELO, 1967, p. 46), citando Alexandre Herculano e comentando a seguir:

“Misericórdia! Bradou toda aquela multidão, ao passar por elrei: e caíram de bruços sobre as lárjeas do pavimento.” (*Lendas e Narrativas*, 4ª. ed., 1877, I, p. 285; na 2. ed., de 1858, I, p. 299)

Aqui a Gramática anotarà que se usaram, lado a lado, dois tipos de concordância - bradou e caíram —: a primeira, lógica, a segunda ideológica. Cabe à Estilística procurar a razão por que o romântico português usou um verbo no singular e em seguida outro no plural, referidos ambos ao mesmo sujeito. E descobrirá que, no primeiro caso, o verbo no singular indica o uníssono do brado e que, na segunda vez, o verbo no plural deixa sentir bem nítida a pluralidade da ação executada. Todos gritaram a um tempo, sendo impossível prostração, em que a vista pôde perceber fácil os retardatários, os afoitos, os que perderam o equilíbrio e os que não se rojaram, por terra. Ali, ação singular aqui, gesto plural.

Um outro exemplo em *Medeia*, de Sêneca:

A despeito de Sêneca se apropriar do tema euripídiano em múltiplas passagens na tragédia que tem o mesmo título no poeta romano, não significa homogeneidade de discurso literário. Não é também uma tradução. Há peculiaridade em cada uma delas. Assim, em Eurípides, não aparece em cena imediatamente; quem entra no palco aos olhos da plateia é a Ama, que, num solilóquio, descreve o estado de espírito de Medeia, como desterrada do clã dos seus familiares, a situação abandono lamentável etc. Após diálogo com o Preceptor dos filhos de Medeia, a ama acolhe as crianças, afastando-as da mãe desesperada. Antes de vir à cena, a audiência da plateia ainda ouve a voz de Medeia, proveniente do interior do palácio, a se lamentar. O Coro ainda ressalta os seus gritos, mediando com os presentes na plateia os sofrimentos dela. Finalmente, ela sai e se dirige às mulheres de Corinto.

Em Sêneca, Medeia vem ao palco, e em cena, faz o prólogo, invocando os deuses do himeneu, e, em particular, Lucina, epíteto de Juno, quando protege os casamentos legítimos. Chega a invocar as Fúrias (no mundo helênico as Erínias: Aletó, com chicote cruel às mãos; Tisífone, vingadora dos assassinados; Megera, a que berra no ouvido do culpado) e, nos versos 25-26:

... *Parta iam, parta ultio est;*

*Peperi(...)*

Em latim clássico, o aspecto verbal é uma categoria gramatical que estabelece o tema para se conjugar um verbo em relação flexional de sentido imperfectivo, ou seja, incluso em oposição a outra relação de flexionismo de sentido conclusivo. De modo que as formas *amo*, *amas*, *amare* abrigam significação de ação imperfeita, ou seja, que não se encerra, mesmo no passado: um imperfeito indicativo ou subjuntivo, em latim, é inconclusivo e equivale, em português, às frases “O cão morria de fome”, “Se o cão morresse...” – a ação não se completa.

Já o *perfectum* denota ação completamente realizada. Por isso, “Peperi”, eu pari, eu dei à luz; por extensão, produzi, engendrei... *Parta iam, parta ultio est; (Foi dada à luz agora [logo, pronto...], a vingança foi dada à luz)*<sup>3</sup> (MAINGUENEAU, 2001, p. 42). Note-se, também, além do aspecto verbal, a voz passiva, indicativa da vontade dos deuses, porque o sujeito paciente não pôde fazer nada.

O Prof. Rocha Lima aborda como se constrói um símbolo: “O uso constante da figura (=linguagem figurada) leva à formação da imagem; a permanência desta traz o símbolo, através de um processo fácil de reconstituir.” (p. 19). O símbolo nas metáforas, como “cabelos de neve” é um sinal no sentido mais acima. Assim, os filhos da África no Brasil formam um signo, que pode passar a ser um sinal, se acharmos lógico o fato de vê-los sem espanto, ou melhor, sem ficarmos perplexos, aos chicotes neles para realizarem tarefas penosas.

Ao contrário, Castro Alves desautomatizou o sentido do termo africano no Brasil, que antes era sinônimo de escravo; agora é comparado ao nobre Prometeu<sup>4</sup> prisioneiro, signo mítico que indica poder ser rebelde contra o despotismo, embora submetido a castigos. A formação africana, mais adiante no poema, será execrada por Noé quando atracou no Arará, pois seu patriarca Cam, fundador de Cana-

---

<sup>3</sup> É assim que a oposição entre o pretérito perfeito e o imperfeito implica uma oposição aspectual entre o *perfectivo* (onde o desenrolar se reduz a uma espécie de “ponto”, que faz coincidir início e fim de um processo) e o *imperfectivo* (onde o processo é apresentado em curso, sem que se perceba seu término; de um lado, ‘ele dormiu’, do outro, “ele dormia”).

<sup>4</sup> Furtou o fogo sagrado de Zeus e semeou nas cabeças humanas. Por isso, foi agrilhado no Cáucaso, cordilheira na divisa da Ásia com a Europa e uma águia, enviada por Zeus, lhe devorava o fígado.

ã, verá como escravos seus descendentes, os africanos... Eloá, personagem de Alfredo Vigny (século XIX), foi amaldiçoada por se apiedar equivocadamente do simulado sofrimento de Satanás; simbolizaria a união maldita entre o próprio Cam e a terra africana, Eloá<sup>5</sup>.

Vivendo em um século extremante religioso e cristão – com princípios como supremo cumprimento dos mandamentos divinos, o Poeta dos Escravos desviou, de modo irreverente, o olhar onisciente de Deus para o africano quando faz a mãe África invocar “Há mais de dois mil anos te mandei meu grito...” Ainda atribui intolerância a Deus: “Não basta ainda de dor, ó Deus terrível?”

A pergunta é um instrumento desarticulador. Sócrates, por causa de suas perguntas, tendo fingido ignorar a resposta, em grego “eironeía”, ironia, foi condenado a beber o veneno cicuta. Poderíamos observar o questionamento, outra vez irreverente, do Poeta na pergunta “onde estás que não respondes?” E outras perguntas são en-sarilhadas: uma acusando de impiedade cristã: “É pois teu eterno, inexaurível / De vingança e rancor?”; outra, de não cumprir o sagrado mandamento de perdoar: “E que é que fiz, Senhor! Que torvo crime / Eu cometi jamais, que assim me oprime / Teu gládio vingador?”; e ainda, omissão: “Em que mundo, em qu’estrela tu te escondes / Embuçado nos céus?”

Com propriedade o Prof. Rocha Lima observa no ambiente social o disfarce dos ambiciosos *de lucro fácil com o pretexto de defender o equilíbrio econômico nacional, para cuja estabilidade era necessário o braço negro*. (25) Quer dizer, primeiramente, o leitor Rocha Lima se aterá imanentemente ao texto, ou seja, comunga com as analogias e orientações, como as do George Dumas e Bérqson. Este conceitua *o símbolo* se originando *da necessidade de exprimir o inefável*. (27)

Abandonada a mãe África “(F)itando o morno céu”, suplica a Deus “(P)erdão pr’os crimes meus”. Enfim pede abrigo, pois “o siroco feroz” a faz andar “amortalhada ... / (...) No seu branco albornoiz ... “

---

<sup>5</sup> Ambos, “Cam” e “Eloá”, formam o que Maingueneau (2009, p. 91-2) denominou por paratopia, *metáforas topográficas, (...)desestabiliza a representação que se tem normalmente de um lugar, algo dotado de um dentro e de um fora*.

Se Castro Alves tomou por signo o sinal o que era um simples ponto de interrogação, não fez menos com o restante dos elementos gramaticais de pontuação. Deu matiz especial ao ponto de exclamação, às reticências, às entoações repetidas, criando cenas de enunciação como o soluço magoado:

Vi a ciência desertar do Egito...  
Vi meu povo seguir – Judeu Maldito  
Trilho de perdição<sup>6</sup>.

ou a mágoa despeitada:

Ela (a América) juntou-se às mais... irmã traidora!

O Prof. Rocha Lima, numa abordagem de cunho filológico, fechou sua leitura sob o ponto de vista da metrificação parnasiana. Afirma que “Não é brilhante a versificação de Castro Alves, como, aliás, não o é como a dos Românticos em geral, com exceção de Gonçalves Dias e, talvez, de Fagundes Valera.”, porque o entusiasmo do Poeta da Bahia não se confinou num cânone métrico da “arte pela arte” de gosto parnasiano. Sobre isso foi feito um relatório de rimas ricas e pobres, sinalefas e síncopes, numa descrição filológica segura. Ficou bem clara a sua aprovação a Castro, porque, nas páginas iniciais, admitiu características subjetivas na realização do discurso poético e registrou que a limitação da métrica foi *repudiada pela poderosa força verbal de Castro Alves*. (29)

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática*. Rio de Janeiro: J. Ozon, s/d.

ALVES, Castro. *Espumas flutuantes*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1947.

---

<sup>6</sup> Na edição de 1938, Afrânio Peixoto corrigiu “Trilho da perdição” por “Filho da perdição”. Teria sido uma hipercorreção? Rocha Lima utilizou a edição de 1947, única relacionada em sua bibliografia.

\_\_\_\_\_. *Obras completas de Castro Alves*. Edição de Afrânio Peixoto. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1938.

\_\_\_\_\_. *Poesia*. Nossos Clássicos por Eugênio Gomes. Rio de Janeiro: Agir, 1980.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. Contribuição para o estudo da língua de Castro Alves: explicação, gramatical e literária, do poema “Vozes d’África”. In: \_\_\_\_\_. *Dispersos*. Organizado por Valentina da Rocha Lima; Marcelo da Rocha Lima Diego; José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Botelho, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. *Elementos de linguística para o texto literário*. Tradução de Maria A. B. de Mattos. São: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Discurso literário*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2009.

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

\_\_\_\_\_; PAES, José Paulo. *Pequeno dicionário de literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1980.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.

SÉNÉQUE. *Médée*. Texte établi et traduit par Leon Herrmann. Paris: Les Belles Lettres, 1924.

## O REALISMO E O NATURALISMO: A QUESTÃO TERMINOLÓGICA

*Patrícia Alves Carvalho Corrêa*  
[patricialcar@ig.com.br](mailto:patricialcar@ig.com.br)

Ao abrir um dicionário de língua portuguesa e procurar pelo verbete “naturalismo”, tal como pelo adjetivo correspondente “naturalista”, o leitor irá deparar-se com as mais diversas acepções separadas em diferentes rubricas. Embora apresentem uma aparente simplicidade, evocando associações imediatas com vocábulos afins, como “natureza” e “naturalidade”, estes termos apresentam um vasto campo de alcance e intrincadas conotações. Ainda que ocorram frequentemente na crítica literária, não têm emprego restrito à literatura; o mesmo pode-se afirmar sobre “realismo” e “realista”.

As palavras em questão têm uma longa tradição semântica no decurso da história, e só relativamente tarde foram introduzidas na crítica literária. Enquanto termos, “realismo” e “naturalismo” não são de simples compreensão, e seu curso não se limita ao século XIX. À semelhança da palavra “romântico”, os termos “realista” e “naturalista”, antes de nomear uma tendência artística, já denotavam uma atitude. Da mesma forma que a ideia e o estilo românticos preexistiram ao período literário assim denominado e sobreviveram a ele, a atitude naturalista também pode ser observada antes e depois do movimento literário de mesmo nome, cuja trajetória se desenvolve a partir de meados do século XIX até o início do século XX. Assim, o naturalismo não existe somente enquanto movimento literário, mas também como doutrina intelectual.

De acordo com alguns historiadores da literatura francesa, a exemplo de David-Sauvageot, entre o fim da Idade Média e o fim do século XVIII, houve numerosos naturalistas (*apud* FURST & SKRINE, 1971, p. 10). Entre eles estariam Velasquez, Caravaggio, Rafael e Shakespeare. Charles Beuchat, por seu turno, também inclui os nomes de Sócrates, Eurípedes, Virgílio, Rabelais, Montaigne, Racine, Molière, La Bruyère, Prévost, Rousseau, Diderot, dentre outros, na galeria dos primeiros escritores naturalistas (cf. 1949, p. 21-32). Já Pierre Cogy acredita na tese de as origens do naturalismo esta-

rem na Idade Média, quando diferentes autores buscaram caricaturar a sociedade de seu tempo e retrataram a humanidade sem artifícios (cf. 1963, p. 19), tal como faria Émile Zola nos romances da série *Os Rougon-Macquart*. Para Cogny, a tradição realista permaneceu intacta durante todo o Renascimento, sendo o realismo a essência da obra de Rabelais. René Wellek, por sua vez, considera Diderot um escritor naturalista, ao declarar que o autor “[...] levou o naturalismo, como artifício literário, a extremos espantosos” (1963, p. 224). Na Alemanha, os poemas líricos de Goethe foram igualmente aclamados como “naturalistas” (cf. FURST & SKRINE, 1971, p. 11). São múltiplos desse modo os exemplos que revelam a preexistência e a sobrevivência do vocábulo em causa relativamente ao movimento literário do século XIX que ele nomeia.

A crítica recente apresenta os romances brasileiros da década de trinta e os romances-reportagens da década de setenta como naturalistas (cf. SÜSSEKIND, 1984). Não é raro encontrarmos o adjetivo “realista” sendo empregado para qualificar produções literárias e cinematográficas contemporâneas. São considerados realistas e naturalistas filmes como *Central do Brasil*, *Cidade de Deus*, *Madame Satã*, *Carandiru*, *Tropa de elite*, dentre outros. Alguns folhetins televisivos são igualmente classificados como realistas. Neste sentido, os vocábulos em questão parecem ganhar prestígio diante da massa. Quando usado na classificação de um determinado romance, filme ou até mesmo de uma novela televisiva, o adjetivo “realista” parece denotar qualidade. É bom porque é contemporâneo e parte da realidade. Não aconteceu, mas poderia, perfeitamente, ter acontecido. A verossimilhança promove a identificação do público com o objeto artístico.

Antes, portanto, de ganhar destaque no século XIX e de serem introduzidos na crítica literária, os termos “realismo” e “naturalismo” apresentaram as mais diversas acepções, que se transformaram ao longo do tempo. A filosofia, a ciência, a arte, e nela, a literatura, o compreenderam de diferentes formas.

Na condição de termo filosófico, “realismo” exprimiu a crença na realidade das ideias, por oposição ao nominalismo, doutrina segundo a qual as ideias são apenas nomes ou abstrações, entidades linguísticas desprovidas de existência autônoma. Seu significado só foi alterado no século XVIII, quando, em 1795, Schelling o definiu,

no sentido inverso ao de idealismo, como “a afirmação da existência do não eu” (*apud WELLEK*, 1972, p. 1).

Pierre Cogny salienta o fato de o realismo corresponder a uma das tendências naturais do espírito humano. No extremo oposto do idealismo, com o qual convive em inevitável conflito, o mesmo representaria um dos dois pólos do pensamento. É a razão *versus* a emoção, a matéria *versus* o espírito (cf. 1963, p. 13). Enquanto os idealistas almejam a evasão, os realistas, mais próximos da verdade cotidiana, preocupam-se em descrever fielmente o mundo ao seu redor. O gosto pela verdade e pela realidade seria, então, inato. A tendência ao realismo parece inerente e imanente ao ser.

Na opinião de René Wellek, Schiller e Friedrich Schlegel foram os primeiros a aplicar o nome “realismo” à literatura. Schlegel criticou o romancista Ludwig Tieck pela falta de “assunto, realismo e filosofia” (*apud WELLEK*, 1972, p. 1) em um de seus romances. Numa carta escrita à Goethe, em 1798, Schiller, por seu turno, afirmou que o realismo não poderia fazer um poeta (*apud WELLEK*, 1972, p. 1). Dois anos mais tarde, Schlegel contraria a opinião de Schiller, ao declarar que “não há verdadeiro realismo senão na poesia” (*apud WELLEK*, 1972, p. 1). Toda menção à palavra “realismo”, até então, era feita em relação à realidade exterior, e não a um período ou a uma estética literária determinada.

Na França, o nome “realismo” apareceu pela primeira vez em 1826, quando a revista literária *Mercure de France* publicou o seguinte texto:

Esta doutrina literária que a cada dia ganha terreno e que conduzirá à fiel imitação não das obras-primas da arte, mas dos originais oferecidos pela natureza, poderia, com muita propriedade, ser chamada realismo. Ao que parece, ela será a literatura do século XIX, a literatura da verdade (*apud WELLEK*, 1972, p. 1).

A partir de então, o termo “realismo” começa a ser empregado no contexto literário por romancistas e críticos franceses. Em 1833, Gustave Planche, ao tecer comentários sobre o “realismo” na obra de George Crabbe, empregou o termo para analisar o rigor do romancista na composição dos quadros descritivos de seus romances. Hippolyte Fortoul, em 1834, criticou um romance escrito “com exagero de realismo, à maneira de Victor Hugo” (*apud WELLEK*, 1972,



p. 1). Nessa época, realismo nomeava um traço característico de escritores hoje classificados como românticos. Só um pouco mais tarde passou a corresponder à descrição de costumes contemporâneos. Em 1846, Hippolyte Castille inovou, ao relacionar Balzac à escola realista (*apud* WELLEK, 1972, p. 2).

A exposição de pintura de Gustave Courbet, em 1855, foi responsável por dar notoriedade ao nome “realismo”. Seus quadros foram considerados revolucionários por retratarem aspectos da vida rural e burguesa. Suscitaram críticas e promoveram certa polêmica em torno do adjetivo “realista”. Embora os dizeres “Realismo – Exposição e venda de 40 quadros e 4 desenhos” tenham sido escritos na porta de entrada de sua exposição, Courbet fez questão de, no catálogo, protestar contra o título de pintor realista: “Impuseram-me o rótulo de realista, do mesmo modo que aos artistas de 1830 foi impingido o rótulo de românticos. Nunca, em tempo algum, as etiquetas serviam para dar uma verdadeira ideia da obra. Se assim fosse, as obras seriam supérfluas” (*apud* WELLEK, 1972, p. 3).

Champfleury e Duranty, em meados do século XIX, nomearam “realista” a nova escola literária que se configurava, cujo objetivo era dar ao homem um espelho fiel de si mesmo e do mundo que o rodeia. Na revista de espírito combativo *Le Réalisme*, criada por Duranty em novembro de 1856, Champfleury publicou uma série de artigos em defesa do realismo de Courbet. Nesta mesma revista, Champfleury especulou sobre a efemeridade do termo: “A palavra realismo, uma palavra de transição que não durará mais de trinta anos, é um desses termos equívocos que se prestam a todos os tipos de emprego e podem servir algumas vezes de coroa de louros ou de coroa de couves” (BORNECQUE & COGNÉ, 1958, p. 19).<sup>1</sup> O lançamento de *Le Réalisme*, aliado ao julgamento do romance *Madame Bovary* (1857), de Gustave Flaubert, contribuiu para a consolidação do termo “realismo” no cenário literário. Ao contrário da estimativa pessimista de Champfleury no século XIX, o nome “realismo” resis-

---

<sup>1</sup> Tradução nossa; no original: “Le mot réalisme, un mot de transition qui ne durera guère plus de trente ans, est un de ces termes équivoques qui se prêtent à toutes sortes d’emplois et peuvent servir à la fois de couronne de laurier ou de couronne de choux.”

te ainda hoje, fortalecido e pleno de sentidos. Passemos agora à palavra “naturalismo”.

Na filosofia antiga, “naturalismo” era sinônimo de materialismo e de epicurismo. Durante muito tempo este foi o sentido primário da palavra. Do século XVIII ao século XIX, esta passou a denominar um sistema filosófico segundo o qual o homem vive num mundo desprovido de forças metafísicas. Diderot declarava que os “naturalistas” eram homens que não aceitavam a existência de Deus, pois se interessavam unicamente pela substância material. Ao longo de toda a década de quarenta do século XIX, o crítico Saint-Beuve empregou, em seus ensaios, os nomes “naturalismo” e “materialismo” como equivalentes (*apud* FURST & SKRINE, 1971, p. 11). Este primeiro sentido de cunho filosófico, e que põe em relevo o interesse do homem pela substância material do mundo visível, permanece até hoje. As acepções antigas, nas quais o naturalista aparece como aquele que se interessa pela matéria e por suas manifestações naturais e leis físicas, tornam-se relevantes quando aplicadas a um movimento artístico que atribui grande importância aos objetos palpáveis do mundo visível.

O século XIX testemunhou a associação entre “naturalismo” e “naturalista”. O culto romântico à natureza despertou interesse pelo estudo do meio natural. Os estudiosos das ciências naturais, como a botânica e a zoologia, passaram, então, a denominarem-se naturalistas. Foi assim que, ao longo do século XIX, o avanço da ciência fez com que os vocábulos “naturalismo” e “naturalista” deixassem de lado a acepção filosófica para adquirir um sentido científico. A associação com a ciência permitiu que os termos perdessem o tom pejorativo de ateísmo e epicurismo, adquirindo respeitabilidade.

Paralelamente ao sentido filosófico e científico, instaurou-se o sentido artístico. Do século XII ao XIX, o adjetivo “naturalista” serviu para classificar o pintor capaz de reproduzir a natureza com fidelidade e exatidão. No século XVII, Pacheco, um dos pintores espanhóis do chamado “século de ouro”, num de seus tratados didáticos, qualificou de naturalista a escola pictórica que se consagrava à reprodução da natureza. A arte seria a expressão da vida em todos os seus modos e teria como único objetivo a reprodução do meio natural. Este ideal baseia-se no realismo mimético e leva em consideração as

escolhas pessoais do artista, quanto ao momento e ao modo de retratação. O pintor naturalista era aquele que, diferente dos demais, não reproduzia temas históricos, mas sim a natureza. De 1840 até 1865, aproximadamente, “naturalista” tornou-se um termo chave para os críticos que reverenciavam os pintores que retratavam a natureza. A palavra foi empregada com frequência pela crítica de arte do século XIX, especialmente na França.

Como o termo “naturalismo” já trazia consigo significados distintos originários da filosofia, da ciência e das Belas-Artes, antes mesmo de ser utilizado pela crítica literária, é comum encontrarmos ao longo do século XIX os seus mais diferentes sentidos manipulados pela crítica. A aproximação entre acepções oriundas de diversas áreas do saber fez com que, muitas vezes, um romancista fosse chamado naturalista, sem saber e sem, de fato, ser.

Apoiada no aspecto filosófico do termo, a *Revue des Deux Mondes*, em 1852, censurou Théophile Gautier e sua escola porque os considerava naturalistas, ou seja, cultivavam apenas as coisas materiais e não faziam qualquer referência à existência de Deus. No *Journal des Débats* de 23 de fevereiro de 1858, Taine também manifestou sua opinião sobre Balzac. Fundamentando-se no sentido artístico da palavra “naturalista”, escreveu: “É um artista potente e de peso, que tem como servidores e por mestres gostos e faculdades de naturalista. Neste sentido, ele copia o real, ele ama os monstros grandiosos, pinta melhor que o resto a baixeza e a força” (TAINÉ, *apud* BORNECQUE & COGNY, 1958, p. 44. Tradução nossa).<sup>2</sup>

A transição do termo das Belas-Artes para a crítica literária deu-se efetivamente pelas mãos de Émile Zola. Na década de 60 do século XIX, Zola foi apresentado aos principais pintores naturalistas franceses, por intermédio de Cézanne, seu amigo de infância. Zola afinou-se rapidamente com o princípio artístico e com a ousadia desses pintores, que encontravam forte resistência na *Académie des Beaux-Arts*, pois não faziam pinturas de temática histórico-mitológicas escuras e tristes. Ao contrário do que se fazia até então, retratavam a

---

<sup>2</sup> C'est un artiste puissant et pesant, ayant pour serveurs et pour maîtres des goûts et des facultés de naturaliste. À ce titre, il copie le réel, il aime les monstres grandioses, il peint mieux que le reste la bassesse et la force.

realidade cotidiana por meio de uma combinação de cor e luz. Em artigos escritos em defesa dos pintores impressionistas, Zola empregou livremente os vocábulos “impressionista”, “realista”, “naturalista” e, até mesmo, “atualista”, como sinônimos. Esta é, portanto, a origem do uso do termo aplicado à literatura.

No prefácio da segunda edição do romance *Thérèse Raquin* (1867), assinado em 15 de abril de 1868, Émile Zola empregou o termo “naturalista” de forma clara e direta, no sentido literário em que hoje o compreendemos. Ao longo de todo o prefácio, Zola defende-se dos ferozes ataques sofridos na ocasião do lançamento do romance, acusado de imoral e considerado verdadeiro lixo literário. Corriqueira e tacanha, para ele a crítica não teria compreendido que o ponto de partida de *Thérèse Raquin* era “o estudo do temperamento e das modificações profundas do organismo sob a pressão do meio e das circunstâncias” (ZOLA, 2001, p. 13). Ao especular como a crítica moderna, ao contrário da moralista, entenderia seu romance, Zola serve-se do adjetivo “naturalista”. Da mesma forma, os adjetivos “grande” e “metódica” são usados para qualificar a crítica responsável pela renovação da ciência, da história e da literatura. Ainda segundo Zola, essa crítica compreenderia o seu romance como um estudo de caso excepcional, um verdadeiro drama da vida moderna; diria apenas, talvez, que, para um romance de análise, o estilo deveria ser mais simples, enquanto a linguagem, mais clara e natural. Ao concluir o prefácio, Émile Zola serve-se novamente do vocábulo “naturalista”, agora usado para nomear o grupo de escritores que compartilham de sua doutrina literária. Zola encerra declarando que não precisa escrever um manifesto para defender e explicar *Thérèse Raquin* diante daqueles que o consideram “literatura putrefata” (ZOLA, 2001, p. 14), e argumenta dizendo: “O grupo de escritores naturalistas ao qual tenho a honra de pertencer tem coragem e fôlego suficiente para produzir obras fortes, trazendo em si mesmas a própria defesa” (ZOLA, 2001, p. 14).

O termo “naturalismo” estava, então, lançado e sobreviveu; a princípio, acoplado ao termo “realismo”. Somente no século XX, por uma limitação à teoria determinista e científica de Zola, o “naturalismo” diferenciou-se do “realismo”, muito mais amplo e vago, aplicado a qualquer arte que se relacione com a representação da realidade (cf. WELLEK, 1972, p. 15).

Zola negou a autoria do termo: “Encontra-se em Montaigne, com o mesmo sentido que tem hoje. É usado na Rússia há 30 anos, e na França vinte críticos o empregam, particularmente Taine” (*apud* WELLEK, 1972, p. 14). Segundo René Wellek, foi provavelmente em 1872, num dos encontros com o romancista Turgueniev, que Zola ficou sabendo do emprego do nome “naturalismo” na Rússia. No meio literário russo, Bielinski já falava em escola “natural”, e, em 1847, chegou a servir-se da palavra “naturalismo” por oposição a “retorismo” (cf. WELLEK, 1972, p. 14).

Em resposta a uma crítica de Flaubert, Zola chegou a declarar que o termo utilizado para nomear seu conjunto de ideias não era importante: “É, meu Deus, não dou a mínima para a palavra *naturalismo* e, mesmo assim, vou repeti-la, porque é preciso batizar as coisas para que o público as veja como novas” (*apud* GONCOURT, 1892, v. 5, p. 314. Tradução nossa).<sup>3</sup> Sua intenção parecia ser simplesmente nomear a nova estética literária que concebia. Indiferente ou não, Zola deu notoriedade ao termo, que passou a denominar uma tendência artística característica, cujos objetivos essenciais eram o combate ao romantismo e a reprodução fidedigna da realidade.

Assim como Émile Zola, os demais escritores naturalistas não diferenciavam “realismo” e “naturalismo”. Em 1876, na ocasião do lançamento de *A taberna* (1876), Joris-Karl Huysmans defendeu Zola dos ataques da crítica através de uma série de artigos intitulada “Émile Zola et *L’Assommoir*”, publicada no jornal *L’Actualité de Bruxelles*. Nesses artigos, além de traçar um perfil burguês do mestre naturalista, Huysmans emprega os termos “realismo” e “naturalismo” de forma pouco elucidativa.

[...] antes de emitir teorias que são pessoais e que não levam a nada, apresso-me em dizer [...] talvez não fosse inútil definir essas palavras interpretadas de maneiras tão diversas: o *realismo* ou o *naturalismo*. Segundo alguns e, é preciso admiti-lo, segundo a opinião mais difundida, o realismo consistiria em escolher os temas mais abjetos e triviais, as descrições mais repugnantes e lascivas, em resumo, em expor as pústulas da sociedade. Depois de ter livrado as mais horríveis chagas do cerato e da gaze que as envolviam, o naturalista teria apenas uma finalidade, levar o

---

<sup>3</sup> Eh! mon Dieu, je me moque comme vous de ce mot *naturalisme*, et cependant, je le répéterai parce qu’il faut un baptême aux choses, pour que le public les croie neuves...

público a sondar a assustadora profundidade dessas feridas (HUYSMANS, *apud* CATHARINA, 2006, p. 124).

A crítica também não fazia distinção entre os termos, alterando com relativa frequência o emprego dos adjetivos “naturalista” e “realista”.

Em sua obra *O romance naturalista*, dedicada à crítica do romance naturalista, Ferdinand Brunetière, desprezando qualquer diferenciação entre “realismo” e “naturalismo”, glorifica *Madame Bovary* (1857) como “a obra-prima do romance realista” (BRUNETIÈRE, 1902, p. 30),<sup>4</sup> para, algumas páginas depois, considerar seu autor, Gustave Flaubert, como “o verdadeiro arauto do naturalismo, da mesma forma que *Madame Bovary* será sua obra-prima” (BRUNETIÈRE, 1902, p. 302. Tradução nossa).<sup>5</sup>

A confusão entre os termos provinha de uma incapacidade genuína de distinguir entre ambos. Uma das dificuldades residia na falta de uma definição do que era o “realismo” até meados do século XIX. Não havia uma discussão sobre o realismo na sua totalidade, sendo as obras literárias desse período discutidas e analisadas individualmente. No Brasil, a situação não foi diferente. Não houve unanimidade quanto ao significado dos termos, nem por parte da crítica, nem dos escritores.

No ensaio “Do realismo artístico”, Roman Jakobson, influenciado por uma perspectiva modernista, privilegia a instância linguística para a definição de “realismo”, e chama atenção para o fato de o termo, por falta de uma terminologia científica na história da arte, ser empregado sem se levar em consideração a sua polissemia: “[...] os teóricos e os historiadores da arte [e, sobretudo da literatura] não distinguem as diferentes noções dissimuladas no termo ‘realismo’, eles o tratam como uma palavra *passe-partout*, sem limitar a sua extensão: podem se servir dela não importa onde” (cf. 1971, p. 127).

O emprego desordenado e vago de tal palavra, ainda conforme Jakobson, promoveu alguns equívocos e gerou ambiguidades. A

---

<sup>4</sup> le chef d’oeuvre du roman réaliste.

<sup>5</sup> Le vrai héraut du naturalisme, comme il est bien probable que *Madame Bovary* en demeura le chef-d’oeuvre.

primeira delas estaria reduzida no seguinte questionamento: uma obra é considerada realista porque o autor a propõe como verossímil, ou porque é compreendida por quem a julga como verossímil?

Segundo o crítico, a história da arte frequentemente confunde as duas significações do termo. Esta ambiguidade permite que os clássicos, assim como alguns românticos, os decadentistas, “os realistas” do século XIX, os futuristas e os impressionistas afirmem que o realismo, compreendido como fidelidade à realidade, é um princípio fundamental de sua estética (cf. 1971, p. 120).

O que é realismo para o teórico da arte? É uma corrente artística que propôs como seu objetivo reproduzir a realidade o mais fielmente possível e que aspira ao máximo de verossimilhança. Declaramos realistas as obras que nos parecem verossímeis, fiéis à realidade (JAKOBSON, 1971, p. 120).

No século XIX, o princípio de fidelidade máxima à realidade passou a ser o lema essencial de uma corrente artística que foi tomada como parâmetro para avaliar, quanto ao nível de comprometimento com a realidade, manifestações artísticas anteriores ou posteriores a ela. Surge, assim, uma nova significação para o termo “realismo”. Parte-se do princípio de que as obras mais verossímeis são as obras realistas do século XIX. Os historiadores da arte propagaram a ideia de que o realismo do século XIX resume em si a significação do termo. A literatura realista seria aquela que, ao mesmo tempo, apresenta-se como verossímil e é julgada como tal. Entretanto, é preciso lembrar, conforme mencionamos alguns parágrafos acima, que até meados do século XIX ainda não havia uma definição clara o suficiente do que era “realismo”. Os historiadores caracterizavam o realismo do século XIX de forma vaga e aproximativa. Não existia uma discussão sobre o termo na sua totalidade. Jakobson então compreende o realismo de forma mais ampla, pois o considera como um conceito.

Uma análise mais atenta substituiria sem dúvida [realismo do século XIX] por uma série de valores de conteúdo mais preciso, descobriria que certos procedimentos que ligamos gratuitamente a [realismo do século XIX] estão longe de caracterizar todos os representantes da escola dita realista, e que, de forma inversa, podemos igualmente descobrir estes procedimentos fora dela (JAKOBSON, 1971, p. 125).

A ausência de uma definição clara e precisa promoveu assim a relativização do termo.

*Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, Nº 4, t. 4

A crítica mais recente, todavia, parece compreender de forma mais abrangente os termos “realismo” e “naturalismo”, mostrando-se atenta ao caráter polissêmico de ambos. Dentre suas diferentes acepções, estes vocábulos nomeiam movimentos literários distintos, porém não independentes.

Lilian Furst serve-se de interessante metáfora para explicar a relação entre os dois movimentos literários: o realismo e o naturalismo seriam como gêmeos siameses que têm membros separados, mas compartilham alguns órgãos vitais. Um desses órgãos seria a crença na arte como representação mimética objetiva da realidade em oposição à transformação imaginativa operada pelos românticos (cf. 1971, p. 180). Neste sentido, toda obra de arte, e não somente a naturalista, seria, em parte, realista. O realismo se configuraria, desta forma, como uma tendência subjacente a quase toda a arte.

O naturalismo é uma tentativa de expandir o realismo mimético, conferindo ao artista o papel de fotógrafo da realidade. Diferencia-se do realismo não só por reelaborar e intensificar tendências básicas deste último, mas também por inserir novos elementos, oriundos na sua maioria da ciência. Essas inovações científicas contribuíram para transformar o naturalismo num movimento literário identificável, com teoria, grupos e práticas distintas (cf. FURST, 1971, p. 18).

O escritor naturalista apoia-se no método científico para escrever romances. A ciência permite a apresentação de uma visão específica do homem que, por sua vez, opõe-se à visão de neutralidade do realismo. O naturalismo é, pois, resultado da fusão de um realismo mimético com os elementos das ciências naturais, aos quais os naturalistas deram grande ênfase. É por isso que Paul Alexis, o discípulo mais fiel de Zola, o resume como “um método de pensar, de ver, de refletir, de estudar, de experimentar, uma necessidade de analisar para saber, e não uma maneira especial de escrever” (*apud* FURST, 1971, p. 19). Tendo por base a ciência e uma filosofia imbuída do pensamento científico, os naturalistas adotaram um novo conceito de ser humano que foi revelado por meio do método científico. É a adesão explícita aos pressupostos biológicos e filosóficos que separa definitivamente o naturalismo do realismo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BEUCHAT, Charles. *Histoire du Naturalisme français*. Paris: Corrêa, 1949.
- BORNECQUE, J. -H. & COGNÉ, Pierre. *Réalisme et Naturalisme*. Paris: Hachette, 1958.
- BRUNETIÈRE, Ferdinand. *Le Roman naturaliste*. Paris: Calmann-Lévy, 1902.
- CATHARINA, Pedro Paulo Garcia Ferreira. Estética naturalista e configurações da modernidade. In: MELLO, Celina Maria Moreira & CATHARINA, Pedro Paulo Garcia (org.). *Crítica e movimentos estéticos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, p. 105-136.
- COGNÉ, Pierre. *Le naturalisme*. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.
- FURST, Lilian R. & SKRINE, Peter N. *O naturalismo*. Lisboa: Lysia, 1971.
- GONCOURT, Jules de & GONCOURT, Edmond de. *Journal: mémoires de la vie littéraires*. Paris: Flammarion & Fasquelle, 1892, 6 v.
- HAUSER, Arnold. Naturalismo e impressionismo. In: \_\_. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 727-955.
- HUYSMANS, J.-K. Émile Zola et *L'assommoir*. In: \_\_. *Oeuvres complètes*. Genève: Slatkine, 1972, v. 2.
- JAKOBSON, Roman. Do realismo artístico. In: EIKHENBAUM, B. *et alii. Teoria da literatura; formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1971. p. 119-127.
- LABRUNE, Gérard & TOUTAIN, Philippe. *L'histoire de France*. Paris: Nathan, 1998.
- MITTERAND, Henri. *La vérité en marche*. Paris: Gallimard, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Zola et le naturalisme*. Paris: Presses Universitaires, 1986.

SÜSSEKIND, Flora. *Tal Brasil, qual romance ? uma ideologia estética e sua história: O Naturalismo*. Rio de Janeiro: Achimé, 1984.

WELLEK, René. *História da crítica moderna; 1750-1950*. São Paulo: EdUSP, 1972. V. 4.

ZOLA, Émile. *Oeuvres complètes*. Paris: Cercle du livre précieux, 1966, 10 v.

\_\_\_\_\_. Prefácio de *Thérèse Raquin*. In: \_\_\_\_\_. *Thérèse Raquin*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

## **O TEXTO LITERÁRIO E A PRODUÇÃO DE SENTIDO: O ASPECTO METALINGUÍSTICO DA PONTUAÇÃO**

*Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ / UNISUAM)*  
[taniamlc@gmail.com](mailto:taniamlc@gmail.com)

A experiência de sala de aula, como professora de língua portuguesa no ensino médio, tem mostrado frequentemente o quanto é necessário rever alguns procedimentos docentes, bem como estabelecer novas metodologias no ensino da língua materna, no sentido de fazer dessa língua um objeto não só prazeroso no estudo mas também eficiente na comunicação.

Observa-se, no entanto, que, apesar de todos os estudos que vêm se desenvolvendo ao longo do tempo e suas respectivas divulgações em eventos específicos, a mudança no dia a dia da sala de aula ainda não se mostra significativa.

Mesmo no curso de Letras, durante o qual o graduando entra em contato com recentes pesquisas linguísticas, o que se vê com muita frequência é esse aluno, especialmente nas atividades de prática de ensino, por exemplo, comportar-se de acordo com um modelo bastante diferente daquele que lhe é apresentado no correr das aulas das disciplinas que compõem o currículo de seu curso. O futuro/novo professor de língua portuguesa acaba por repetir a maneira como ele próprio aprendeu, no ensino fundamental ou médio, provavelmente por sentir-se mais seguro reproduzindo algo já conhecido, o que acaba por determinar o quadro negativo em relação à aprendizagem nos diferentes níveis.

Assim sendo, a educação brasileira, em especial o ensino da língua portuguesa, carece de disposição mental dos professores em geral, de modo que efetivas mudanças verdadeiramente ocorram e garantam aquilo que normalmente se ouve referir por educação cidadã. De nada adiantam leis, decretos, parâmetros curriculares bem feitos, se o cotidiano da sala de aula permanece o mesmo de há vinte ou trinta anos.

A busca de um novo procedimento de ensino é o objetivo da presente comunicação, tomando como foco o emprego da pontuação

nos textos. Já há algum tempo, aspectos ligados a esse assunto vêm despertando o nosso interesse e a nossa curiosidade. Vários têm sido os momentos em que, seja como docente, seja como leitora, vimos percebendo a necessidade de se estabelecer um olhar mais cuidadoso para essa questão.

No trabalho da sala de aula, a preocupação do professor consciente da premência da adoção de uma nova metodologia na abordagem dos fatos gramaticais leva-o a trabalhar com a preocupação maior de fazer desses conteúdos um meio do qual o aluno faz uso para desenvolver sua capacidade de expressão, na medida em que passa a ser capaz de perceber a língua como um instrumento vivo e rico que ele pode administrar de maneira funcional e criativa.

Esse mesmo cuidado não tem sido observado, porém, no tratamento dado ao estudo dos sinais de pontuação. A dificuldade que os alunos demonstram em destacar aspectos relativos ao emprego dos sinais gráficos como fator responsável pela produção de sentido e de expressividade nos textos trabalhados nas aulas; a baixa frequência de questões sobre o assunto em atividades de fixação e de avaliação, assim como o tratamento dispensado a ele nos livros didáticos de diferentes autores mostram, de maneira bem evidente, a pouca atenção que o assunto tem despertado.

Acreditamos que tal procedimento ocorre basicamente em função da maneira como o tema vem sendo apresentado. Na maioria das vezes, trabalhar com pontuação resume-se a fazer com que o aluno memorize regras que dão conta do emprego aconselhável ou desaconselhável dos diferentes sinais, a partir de um padrão sintático estabelecido. Nos livros didáticos, os exercícios apresentados normalmente conduzem o aluno a "pontuar convenientemente" frases soltas, obedecendo a obrigatoriedades e proibições expostas.

Embora costumem iniciar o estudo do referido assunto, estabelecendo a relação deste com a oralidade, fica evidente, na explicitação das regras apresentadas, que a ligação entre o oral e o escrito acaba por perder-se, uma vez que o critério sintático é apresentado como o único cabível. A entoação, o ritmo da fala e outros usos criativos são desconsiderados, o que acaba por dificultar a visão mais ampla que o aluno deveria apresentar no contato com o texto escrito, tanto na condição de leitor quanto na de autor/produtor.

Tem-se, pois, que aspectos ligados à marcação rítmica, ao valor afetivo, aos efeitos estilísticos, à finalidade estética, inerentes ao uso da pontuação, não chegam sequer a ser abordados, tornando o trabalho pouco abrangente e inconsistente.

Levando-se em conta o público-alvo desta pesquisa – alunos e professores do ensino médio –, entendemos ser bem maior o prejuízo. O fato de haver, nesse nível, um trabalho sistemático com o texto literário, quase sempre apresentado relacionado a um estilo de época, já deveria por si mesmo fazer com que o estudo da pontuação fosse realizado segundo outra ótica, mais ampla, visando relacioná-la à produção de sentido do texto, não deixando de considerar as peculiaridades dos diferentes autores, alguns mais pródigos, outros mais econômicos; alguns mais, outros menos criativos com relação ao uso dos sinais.

Tal cuidado efetivamente não ocorre e, mesmo se ocorresse, soaria estranho ao aluno verificar a existência de empregos tão distanciados daquelas regras que ele sempre foi obrigado a memorizar e a obedecer. Portanto, um trabalho com pontuação que se limite a apresentar uma base sintática como determinante do emprego dos diferentes sinais não possibilita ao aluno perceber finalidades expressivas na maneira de usar os sinais gráficos, numa determinada situação estética.

Do exposto, concluímos que, ao estudar o emprego dos sinais gráficos, é necessário estar o professor atento a determinados aspectos que, muito frequentemente, podem passar despercebidos.

O primeiro deles remete ao fato de que a pontuação é um instrumento valioso, no texto escrito, na produção de sentido, qualquer que seja o gênero textual.

O segundo diz respeito ao fato de, ao lado de um padrão sintático-semântico, ser possível ocorrer um modelo rítmico-semântico, um emprego de base estilística, que devem ser igualmente considerados.

O terceiro alude à possibilidade de, considerado o padrão sintático-semântico, verificar a manutenção ou a subversão das normas vigentes, dadas as intenções daquele que produz o enunciado.

Por fim, a possível relação existente entre a maneira de usar a pontuação e os diferentes gêneros textuais, considerados os papéis sociais distintos dos textos com os quais tomamos contato.

A todos esses aspectos, deve estar atento tanto o leitor/autor quanto o professor, no sentido de ver e de fazer outros verem os sinais gráficos com o grau de importância que a eles é devido.

Para que tais mudanças possam vir a ocorrer, mostra-se extremamente necessário reformular a prática pedagógica no que concerne ao ensino da pontuação, o que envolve basicamente dois aspectos: a maior valorização, por parte do professor, do papel que os sinais gráficos desempenham na produção escrita, considerados os diversos gêneros textuais que integram, de maneira menos ou mais distante, o nosso cotidiano, e a orientação presente nos livros didáticos.

O contato direto com professores do ensino médio deixa-nos claro que a maneira como estes conduzem suas aulas, buscando fazer com que seus alunos percebam a real importância do ensino da língua portuguesa, tanto na perceptiva gramatical quanto na estilística, interfere substancialmente no modo como se dá o aprendizado. O aluno que vivencia, na medida do possível, situações várias de uso do material linguístico e percebe, no texto alheio, a ligação entre os recursos empregados e a produção do sentido, está mais apto a produzir textos de qualidade do que outro que não tenha tido contato com esse tipo de trabalho. É importante esclarecer que entendemos não ser a leitura a única condição necessária à prática proficiente da escrita, dado que esta envolve aspectos cognitivos específicos. Não podemos desconsiderar, no entanto, o grande auxílio que o ler presta ao escrever, razão pela qual acreditamos na transferência de procedimentos como caminho possível. Afinal, se tantos poetas, escritores, compositores muitas vezes se apoiavam em outros autores ao produzirem suas obras, por que não poderia nosso aluno agir da mesma forma, até alçar seu próprio voo?

Quanto ao material didático, consideramos essencial ampliar a abordagem feita quanto ao assunto em questão. Propósitos abrangentes, normalmente expostos na abertura das obras, devem levar também a considerações específicas de uso, especialmente no tocante ao texto literário.

A dificuldade para ler, que decorre essencialmente da falta de intimidade com o texto escrito, especialmente com o texto literário, bem como o desinteresse pelo livro constituem alguns dos problemas que o professor enfrenta no cotidiano da sala de aula. O professor, consciente de importância de colocar o aluno em contato com textos de excelência, apresenta ao aluno autores e momentos literários diversos. Mais do que conteúdo de uma disciplina, o contato com esses textos revela-se fundamental no desenvolvimento da percepção do mundo, em termos físicos, psíquicos, sociais. No entanto, em muitos casos, o resultado das experiências realizadas mostra-se um trabalho de Sísifo. Entendemos haver fatores diversos capazes de gerar resultados tão frustrantes. Um deles, sem dúvida, liga-se a questões de ordem metodológica. Nesse aspecto, vale refletir sobre os seguintes pontos: que texto está sendo indicado? ; como esse texto está sendo trabalhado?

Envolver o aluno com o texto literário constitui um grande desafio para o professor. Cabe, então, a este buscar estratégias que propiciem esse grande encontro. E é justamente nesse ponto que a metodologia ganha força: em relação à literatura, sair da “mesmice” do trabalho frequentemente realizado mostra-se, condição básica, essencial.

O texto literário busca, pela sua própria natureza, capturar positivamente o leitor por meio de diversos fatores, entre eles as escolhas linguísticas realizadas. Portanto, ao trabalhar com esse domínio discursivo na sala de aula, o professor deve sempre lembrar que língua e literatura não constituem áreas estanques; ao contrário, formam um elo indissociável no qual aquela (a língua) é instrumento da materialização estética, e esta (a literatura), a manifestação plena das potencialidades da língua.

Segundo Coseriu (2002),

O emprego da linguagem na vida prática é, efetivamente, um uso. Também podemos dizer que o emprego da linguagem na ciência é um uso. Porém não o emprego da linguagem na literatura, que não é um uso particular, mas, sim, representa a plena funcionalidade da linguagem ou a realização de suas possibilidades, de suas virtualidades. (p. 39)

Assim, é o fator estético que distingue, de acordo com a passagem acima, a língua em uso da língua literária. Não podemos, no

entanto, nos esquecer de que a estética tem, na forma criativa de uso dos recursos linguísticos uma fonte de sua construção.

Quando nos referimos a recursos linguísticos, incluímos nessas possibilidades o emprego da pontuação, que, a despeito de sua imensa importância na produção de sentido, como anteriormente afirmado, pouca atenção normalmente desperta tanto no professor quanto no aluno. A impressão que se tem é que empregar ou não empregar os sinais gráficos não traz nenhuma consequência.

Ao contrário, a pontuação, com sua variada possibilidade de emprego, reafirmando ou desconstruindo modelos estabelecidos, revela-se essencial, e, segundo Cagliari (2000),

Nos tempos atuais, tem-se constatado um uso muito comum dos sinais de pontuação que não acontecia antes. Trata-se da colocação de mais de um sinal de pontuação em sequência. É uma forma de dizer sem palavras e, por isso mesmo, constitui um recurso de amplo uso (...) Além dos tradicionais grupos de sinais, (...) encontra-se, às vezes, combinações à primeira vista estranhas (...) Curiosamente, as gramáticas e até os estudos de um modo geral, não se referem a esse tipo de uso combinado de sinais de pontuação.(p. 71)

Por isso, nesta comunicação, focamos nosso olhar no emprego da pontuação como sistema de signos, dotados de significante e significado. Mais especificamente, no emprego literário dos diferentes sinais gráficos, por entendermos que, do mesmo modo que se fala em linguagem literária, é possível falar-se também em pontuação literária, aquela que desafia o leitor; aquela que, como “pedra” (e aqui recorro a João Cabral de Melo Neto), “aça a atenção do leitor / isca-o com o risco”.

Entre as possibilidades expressivas do emprego dos diferentes sinais gráficos, nosso olhar aqui recai, especificamente, sobre o uso da pontuação como recurso metalinguístico. Segundo Jakobson, a função metalinguística ocorre sempre que a linguagem fala da linguagem, voltando-se para si mesma e reenviando o código utilizado à língua e a seus elementos constitutivos.

No que diz respeito ao emprego dos sinais gráficos, a volta da linguagem sobre si própria acontece na medida em que, na sua condição de signos linguísticos, os sinais aparecem nos textos como significantes que remetem a um significado, produzindo um sentido, à



semelhança do que se dá, por exemplo, em relação à escolha de itens lexicais no jogo textual. Portanto, uma realidade que precisa ser considerada, trazendo a pontuação ao lugar de importância que ela efetivamente possui.

Selecionamos alguns exemplos que confirmam aquilo que vimos afirmando. Se estamos preocupados com questões de ordem metodológica, a surpresa da abordagem pode ser uma das vias que capazes de promover a aproximação do aluno, ao despertar sua curiosidade. Entendemos que, levados à sala de aula, despertarão interesse, principalmente pelo aspecto lúdico, que, quando possível, deve também ser considerado nas atividades escolares, inclusive no Ensino Médio.

Abaixo, apresentamos o poema *Questão de pontuação*, de João Cabral de Melo Neto:

Todo mundo aceita que ao homem  
cabe pontuar a própria vida;  
que viva em ponto de exclamação  
(dizem: tem alma dionisíaca);

viva em ponto de interrogação  
(foi filosofia, ora é poesia);

viva equilibrando-se entre vírgulas  
e sem pontuação (na política);

o homem só não aceita do homem  
que use a só pontuação fatal:  
que use, na frase que ele vive,  
o inevitável ponto final.

O título do texto acima indicia algo sobre a temática. O eu lírico emprega o verbo “pontuar” e demais formam palavras que integram o campo semântico referido como metalinguagem, ao mesmo tempo em que os sinais citados metaforizam as ideias que as gramáticas tradicionais normalmente registram:

- a) “ponto de exclamação”: “alma dionisíaca”, remetendo à exteriorização psíquica, envolvendo sentimentos associados à vibração, ao entusiasmo, ao arrebatamento;

- b) “ponto de interrogação”: questionamentos de várias ordens e daí a referência à filosofia e à poesia, exemplos que são da inquietação humana;
- c) “vírgulas”: pausas que, no poema, correspondem aos delimitadores do “fio” no qual o homem se equilibra, conotando instabilidade;
- d) ausência de pontuação: sugere descompromisso, comportamento desregrado;
- e) “ponto final”: fim, conotando morte.

Empregados na condição de signos linguísticos, a cada significante corresponde, conotativamente, um significado, procedimento próprio da língua literária o uso da linguagem figurada.

Outro emprego que desperta o interesse do leitor está no fragmento abaixo, extraído da crônica *O povo quer saber*, de Joaquim Ferreira dos Santos, publicada no Segundo Caderno do jornal *O Globo*, em 8 de agosto de 2005, página 8. “... Cutuco o próximo com o telefone. Há quem tenha estudado mais e possua mais respostas. Não foi o meu caso. Como de pouco sei, o resto pergunto. Caço afirmações. Atiro ?????, tento recolher !!!! (...).”

O cronista faz uso de um recurso comumente encontrado nas histórias em quadrinhos, os sinais reiterados empregados no texto correspondem a itens lexicais carregados de emotividade. Assim, “?????” remete ao substantivo “perguntas” e seus sinônimos, enquanto “!!!!!” sugere admiração, espanto, surpresa, dependendo do contexto em que surgem as respostas. A forma criativa de representar tais ideias mostra-se, pelo estranhamento, com maior possibilidade de provocar o leitor, dada a sua condição de “pedra”, que “dá à frase seu grão mais vivo”, no dizer de João Cabral de Melo Neto, no poema *Catar feijão*.

O terceiro exemplo escolhido, buscamos em Millôr Fernandes. O texto *De ora em ora Deus melhora sem agá*, publicado no Caderno B do *Jornal do Brasil*, em 7 de abril de 2002, traz como subtítulo “A semana, rapidamente, sem ponto nem parágrafo”, informação que orienta o olhar do leitor em relação ao que vai e como deve ser lido.

Considere-se o seguinte fragmento:

Pressionado pelos leitores que, aos domingos, me procuravam aqui e não me encontravam, não sabiam que eu estava colorido no Caderno B, pensavam que eu já tinha sido demitido por causa da crise no Oriente Médio, resolvi continuar a trabalhar, se é que isso é trabalho, todos os dias no mesmo lugar, inclusive domingos e segundas-feiras, ninguém vai se ver livre de mim tão facilmente, e, porque é domingo (*sunday*), segundo o *merchandising*, “*dia perfeito para tomar um sundae*”, domingo glorioso de outono, nossa verdadeira primavera, embora eu escreva na sexta, e pode até ter chovido no entrementes, essa chuva terá sido gloriosa chuva de ouro pois jamais esqueço que vivo em Ipanema, sobretudo não vivo em Israel, Kosovo, Cabul, não sou o Maluf, de quem a Justiça acaba de sequestrar os bens na Suíça...

A passagem acima destacada ilustra a construção de toda a crônica. O leitor verifica que somente são utilizadas vírgulas, parênteses e alguns travessões, no intuito de, com as duas primeiras notações, separar ideias e, com as últimas, fornecer explicações. Segundo a gramática tradicional, a vírgula indica uma pausa breve; o ponto, uma pausa longa e o parágrafo, o início de um novo tópico; os parênteses, informações adicionais, os travessões, comentários ou explicações. Desse modo, utilizar predominantemente vírgulas imprime um ritmo acelerado à leitura dos fatos mais significativos da semana, acompanhados de algumas avaliações do autor, que justificam os demais sinais empregados.

A velocidade imprimida ao texto sugere a angústia do cronista em passar ao leitor a certeza de que está efetivamente ocupando aquele espaço do jornal e que continua desempenhando seu papel de escritor daquele espaço da página, apresentando e avaliando fatos. Esse estado de espírito é explicitado já no subtítulo, quando, metalinguisticamente, o autor prepara o leitor para a (des)organização do texto produzido.

Como estratégia de composição, Millôr, no presente texto, aproxima-se, em parte, de Clarice Lispector, já que ambos, de maneira aparentemente caótica, materializam linguisticamente suas intenções.

O último exemplo selecionado conduz a Machado de Assis, em “O velho diálogo de Adão e Eva”, que constitui o capítulo LV do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*:

Brás Cubas .....?  
Virgília .....

Brás Cubas .....  
 .....  
 Virgília ..... !  
 Brás Cubas .....  
 Virgília .....  
 ..... ? .....  
 .....  
 Brás Cubas .....  
 Virgília .....  
 Brás Cubas .....  
 ..... ! .....  
 ..... ! .....  
 Virgília ..... ?  
 Brás Cubas ..... !  
 Virgília ..... !

No texto acima, a pontuação é o texto, substituta plena da palavra. O sentido constrói-se a partir da distribuição dos sinais e da relação que estabelecem entre si, a partir dos personagens envolvidos. Segundo Fiorin, “... suspende-se o enunciado e é a enunciação enunciada que nos indica o que seria dito se o enunciado fosse construído”. Machado, portanto, diz sem dizer, criando uma forte sugestão de erotismo. O leitor recupera, pois, o conteúdo sugerido com base, entre outras fontes, no conhecimento compartilhado de mundo.

Os exemplos apresentados demonstram um emprego particular dos sinais de pontuação, uma vez que se voltam para si mesmos, relacionando significantes a significados. A criatividade do emprego metalinguístico do recurso em questão fica, pois, evidenciada.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina língua portuguesa, no ensino médio, está “Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção...”. Desse modo, um professor que veja o emprego da pontuação somente se orientando por aquilo que a maioria dos livros didáticos traz – o uso de sinais gráficos atendendo ao padrão gramatical, com seus respectivos empregos permitido, proibido e facultativo – impede que seu aluno perceba a riqueza que tal recurso traz em si, do mesmo modo que não dá a ele a oportunidade de apreciar, de surpreender-se positivamente com o valor expressivo

que o uso metalinguístico empresta aos textos em que é empregado, cerceando a amplitude da leitura do texto literário.

Novas abordagens e suas respectivas metodologias mostram-se, portanto, imperiosas, no intuito de dar ao aluno condições plenas de pensar a língua com a qual interage socialmente. É, pois o momento de, no dizer do professor Evanildo Bechara (2005), "... preservar o que a tradição oferece de bom e de substituir práticas improdutivas e retrógradas por orientação pautada em ideias modernas...". Rever, reformular; do contrário, alimentar o quadro educacional ruim que temos frente a nós.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. Memórias póstumas de Brás Cubas. In: COUTINHO. Afrânio (Org.). *Machado de Assis: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

BECHARA, Evanildo. Novas reflexões sobre o ensino. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida e GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 8.

BRASIL.MEC/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria e Educação Média e Tecnologia, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>

CAGLIARI, Luiz Carlos. Os sinais de pontuação. In: ABRALIN: *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, nº 14. São Paulo, ago. 1993, p. 87-95.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. *Pontuação: perspectivas e ensino*. Tese de doutorado em língua portuguesa (UERJ), 2006.

COSERIU, Eugenio. Do sentido do ensino da língua literária. In: *Confluência*. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, nº 23, 1º sem. 2002, p. 29-47.

MELO Neto, João Cabral de. Questão de pontuação. In: OLIVEIRA, Marly de. *João Cabral de Melo Neto: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

# O TRATAMENTO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NOS PRINCIPAIS DICIONÁRIOS BRASILEIROS

Aline Luiza da Cunha (UFMG)

[alineluizac23@gmail.com](mailto:alineluizac23@gmail.com)

Aderlande Pereira Ferraz (UFMG)

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

## 1. Introdução

... E João nesse instante pode vir bater à nossa porta./ Para quê? Não importa: João vem!/ E há de estar triste ou alegre, reticente ou falastro./ amigo ou adverso... João só será definitivo/ quando esticar a canela. Morre, João...

Nesse trecho do poema “De gramática e de linguagem” de Mario Quintana podemos observar o exemplo de uma estrutura muito recorrente em nosso dia-a-dia – a expressão idiomática, doravante Ei. Trata-se de uma estrutura complexa cujo significado é metafórico e por esse motivo não pode ser entendida através da soma de seus elementos internos, assumindo assim, o valor de uma unidade lexical.

As expressões idiomáticas estão presentes na linguagem oral dos falantes de uma comunidade linguística, assim como na linguagem escrita. Em relação à última, podemos citar a publicidade impressa como um ambiente onde certamente encontramos um número bastante expressivo delas. Além da linguagem publicitária, não podemos esquecer-nos de mencionar a literatura como um espaço onde a presença delas também é recorrente. Entretanto, embora de um lado as expressões idiomáticas consistam em estruturas utilizadas nas situações discursivas e na escrita, elas não recebem tanto atenção por parte dos gramáticos e dos dicionaristas. Tal afirmação pode se confirmar ao analisar as gramáticas e os dicionários que oferecem um tratamento muito superficial a essas estruturas. Na *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara, estão inseridas no item “Vícios e Anomalias de Linguagem”, associando-as com estruturas de carga negativa e que, portanto, devem ser evitadas. Os dicionários, por sua vez, não apresentam critérios seguros para inclusão das estruturas em questão. Deste modo, considerando a importância que as

expressões idiomáticas representam em nosso contexto linguístico, um trabalho que discuta o seu tratamento nos dicionários se justifica, uma vez que estamos tratando de obras de referência que se configuram como instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento da competência lexical.

Para este trabalho, o objetivo consiste em analisar o tratamento dado as expressões idiomáticas nos principais dicionários. Serão analisados os dicionários Houaiss (2001), Aurélio (1999), Michaelis (1998). A escolha das três obras lexicográficas baseou-se no fato de essas obras serem contemporâneas e de grande prestígio social. É importante ressaltar que foi utilizada a versão eletrônica das obras pela facilidade de análise dos dados. As analisadas foram coletadas na publicidade de revistas de grande circulação nacional, a saber, *Veja*, *Época* e *Isto É*, entre os anos de 2001 a 2005. A escolha dessas revistas justifica-se pelo fato de lançarem mão dos recursos idiomáticos, que permitem que a publicidade alcance um número expressivo de leitores, uma vez que as estruturas idiomáticas pertencem ao nível coloquial da língua, mas são aceitas no nível formal. Para a coleta de dados foi adotada a abordagem qualitativa, visto que o objetivo deste trabalho consiste em apresentar certo número de expressões para ilustrar e enriquecer as discussões acerca dessas unidades léxicas e os dicionários.

Em suma, este trabalho tem por objetivo central contribuir para as discussões a elas relacionadas no que concerne o tratamento lexicográfico dado as unidades lexicais em questão. Deste modo, também constitui como objetivo evidenciar alguns problemas apresentados pelos dicionários que, de certa forma, dificultam sua localização pelos consulentes. Contudo, antes é necessário que se discuta o conceito das estruturas em questão.

## ***2. Breve definição do conceito de expressão idiomática***

Para muitos estudiosos (cf. TAGNIN, 1989; FERNANDO, 1996; XATARA, 1998; FERRAZ, 2004), configuram-se como unidades complexas, de caráter conotativo cujo significado foi convencionalizado pela comunidade linguística em razão de sua frequência.

Para Tagnin (1989, p. 62), quando falamos de expressão idiomática, estamos nos referindo as expressões cujo significado foi semanticamente convencionalizado devido a dificuldade de depreendê-lo através da análise de seus constituintes separadamente. Para elucidar esse conceito, a autora utiliza como exemplo a expressão *bater as botas*, na qual a análise de seus constituintes separados não levaria o seu significado real que é *morrer*.

Outros autores compartilham ideias semelhantes à da autora citada. Fernando (1996) discute as que, segundo ele, seriam as três principais características das expressões idiomáticas: composicionalidade, institucionalização e opacidade semântica. A primeira característica trabalha com a ideia de unicidade semântica, ou seja, embora uma expressão idiomática seja composta por mais de um elemento lexical, se comporta como uma unidade lexical. A institucionalização, segundo o autor, representa o fato das expressões possuírem sentido convencionalizado. Por fim, o autor postula que a opacidade semântica está relacionada com a ideia de que o sentido de uma expressão idiomática não pode ser a soma de seus constituintes, ou seja, seu sentido não é literal.

Xatara (1998, p. 149) postula que elas possuem o formato locucional, ou seja, são lexias complexas e indecomponíveis, pois constituem uma combinatória fechada, de distribuição única ou bastante restrita. Além disso, a autora explica que uma expressão idiomática é cristalizada, pois sua significação é estável, em razão da frequência de emprego, o que a consagra.

### **3. Dicionários**

Os dicionários são instrumentos fundamentais que auxiliam no desenvolvimento da competência lexical, entretanto, eles apresentam alguns problemas, como por exemplo, a inclusão das expressões idiomáticas. Xatara (1995, p. 197) observou o problema do tratamento das estruturas complexas nos dicionários. Segundo a autora, como são indecomponíveis, deveriam aparecer como entradas específicas nos dicionários, o que, infelizmente, não acontece. Xatara (1995) sinaliza, também, a ausência de um critério seguro para a sua inclusão, mostrando assim que ao consultar um dicionário, o consulente



pode ter dificuldades para encontrar uma expressão idiomática. Tal fato aponta para a ineficiência dos dicionários no que diz respeito às expressões idiomáticas.

Biderman (2001, p. 173) também observou o tratamento lexicográfico dado às expressões e sinalizou a ausência de critérios para a inclusão. Para a autora, a prática de inserir as expressões, ora na entrada do primeiro verbo, ora na entrada do substantivo, demonstra a falta de sistematicidade dos dicionários. Segundo Biderman (2001), as expressões idiomáticas deveriam ter estradas individualizadas, para que sua localização seja facilitada.

Com o intuito de verificar a ocorrência dos problemas relacionados com a falta de um critério que direcione sua inclusão nos dicionários, foi selecionado e analisado um *corpus* composto por 12 dessas expressões. Como mencionado antes, utilizo uma abordagem qualitativa do *corpus*, pois o objetivo é exemplificar e descrever o tratamento dessas estruturas.

#### ***4. Análise***

Primeiramente, ao analisar a inclusão das 12 expressões, verificou-se que em nenhum dos casos as expressões foram registradas em entradas específicas. Deste modo, as três obras mostram uma deficiência na inclusão de estruturas complexas, visto que se trata de estruturas indecomponíveis que, na maioria das vezes, se comportam como unidades lexicais e, portanto, deveriam aparecer em entradas únicas.

Vejamos a seguir algumas considerações em torno da inclusão das expressões idiomáticas nos três dicionários analisados. Serão apresentadas algumas tabelas que ilustram o tratamento das obras lexicográficas e em seguida serão discutidos problemas relacionados à inclusão das expressões idiomáticas.

##### **4.1. Da entrada de registro**

As tabelas abaixo nos permitem observar em qual entrada foram registradas algumas das expressões analisadas.

<b>De olhos fechados</b>			
Dicionários	Houaiss	Aurélio	Michaelis
<b>Verbetes de registro</b>	Olho	Olho	Olho
<b>Marcas de uso</b>	X	X	X

<b>Vender seu peixe</b>			
Dicionários	Houaiss	Aurélio	Michaelis
<b>Verbetes de registro</b>	Peixe	Peixe	Peixe
<b>Marcas de uso</b>	X	X	X

<b>Jogar conversa fora</b>			
Dicionários	Houaiss	Aurélio	Michaelis
<b>Verbetes de registro</b>	Conversa	Conversa	X
<b>Marcas de uso</b>	Region.: Brasil Uso: Informal	X	X

<b>Vestir a camisa</b>			
Dicionários	Houaiss	Aurélio	Michaelis
<b>Verbetes de registro</b>	Camisa	X	X
<b>Marcas de uso</b>	Sentido Figurado	X	X

<b>Dar a mão</b>			
Dicionários	Houaiss	Aurélio	Michaelis
<b>Verbetes de registro</b>	Mão	Mão	Dar
<b>Marcas de uso</b>	X	X	X

<b>Abrir as portas</b>			
Dicionários	Houaiss	Aurélio	Michaelis
<b>Verbetes de registro</b>	Porta	X	abrir
<b>Marcas de uso</b>	Der. Sentido figurado	X	X

No que concerne a adoção de um critério para a inclusão das EIs, podemos perceber através das tabelas apresentadas acima que existe uma tendência nos três dicionários, em registrar a expressão na entrada do substantivo existente. Entretanto alguns problemas práticos foram encontrados ao comparar os três dicionários na inclusão de uma mesma expressão idiomática. Enquanto os dicionários Houaiss e Aurélio registram as expressões “Dar a mão” e “Abrir as portas” na entrada do substantivo, o dicionário Michaelis as registram na entrada do verbo. Tal fato evidencia a falta de sistematicida-

de por parte do dicionário na inclusão das unidades complexas, visto que em exemplos anteriores, a inclusão foi feita pelo substantivo.

Na tabela a seguir podemos observar como é feito a inclusão de uma expressão que não era composta por um substantivo.

Pagar caro			
Dicionários	Houaiss	Aurélio	Michaelis
<b>Verbetes de registro</b>	Pagar	Pagar	Pagar
<b>Marcas de uso</b>	X	X	X
<b>Observações</b>	X	X	“Pagar <b>bem</b> caro”

Constatamos que a expressão que não era composta por um substantivo teve seu registro na entrada do verbo, e, além disso, observou-se que o dicionário Michaelis registrou a expressão “pagar bem caro” ao invés de “pagar caro” como os outros dicionários analisados. Parece que o dicionário não levou em consideração que algumas expressões permitem a inserção de algum elemento em sua estrutura sem causar nenhum prejuízo ao seu significado. Ferraz (2004) postula que nesse caso como a expressão é uma lexia indecomponível e seu significado já está cristalizado em razão da frequência do uso, existe a possibilidade de ocorrer algumas variações sem que comprometa o sentido original da expressão. O autor citado explica que esse evento ocorre com frequência na mensagem publicitária, uma vez que existe a necessidade de chamar atenção do leitor. Não há necessidade, portanto, em registrar as variações das expressões, visto que muitas vezes são eventuais e em razão de um objetivo específico.

Ainda em relação ao registro das expressões, verificou-se que algumas expressões eram registradas em duas entradas diferentes, no verbo e no substantivo. Deste modo, fica evidente que os dicionários, embora pareçam adotar um critério seguro de inclusão, como discutido antes, não o emprega de forma sistemática. Outro ponto problemático está relacionado com a definição dada às expressões. O dicionário Michaelis, além de registrar as expressões “Abrir o olho” e “Ir por água abaixo” em duas entradas, usou definições diferentes. Da mesma forma, o dicionário Houaiss registrou a expressão “Valer a pena” na entrada do verbo e também na entrada do substantivo, e, além disso, a expressão apresentou definições diferentes. As duas práticas - inserir a mesma expressão em duas entradas diferentes e o registro de definições diferentes – mostram a deficiência dos dicio-

nários no tratamento dado às expressões idiomáticas. Deste modo, a não sistematicidade na aplicação de um critério dificulta a localização das unidades complexas e pode causar dúvidas para os consulentes. As tabelas a seguir ilustram a ausência de critério.

Abrir o olho			
Dicionários	Houaiss	Aurélio	Michaelis
<b>Verbetes de registro</b>	olho	olho	Abrir/olho
<b>Marcas de uso</b>	Der. Sentido figurado	X	X
<b>Observações</b>	X	X	Definições diferentes <sup>1</sup>

Ir por água abaixo			
Dicionários	Houaiss	Aurélio	Michaelis
<b>Verbetes de registro</b>	água	água	Ir/água
<b>Marcas de uso</b>	Der. metáfora	X	X
<b>Observações</b>	X	X	Definições diferentes <sup>2</sup>

Valer a pena			
Dicionários	Houaiss	Aurélio	Michaelis
<b>Verbetes de registro</b>	Valer/pena	pena	Valer/pena
<b>Marcas de uso</b>	X	X	X
<b>Observações</b>	Definições diferentes <sup>3</sup>	X	X

## 4.2. Das marcas de uso

As marcas de uso são informações que alguns dicionários trazem juntamente com os verbetes. Através dessas informações podemos saber se uma unidade lexical é usada em uma determinada região, e, além disso, o nível linguístico em que a palavra é empregada. Embora sejam informações essenciais, muitos dicionários as negligenciam, ou as apresentam de forma incoerente. Considerando a importante função que as marcas de uso representam para os consu-

<sup>1</sup> **Abrir** o olho: atentar, observar, ter cautela / **Abrir o olho**: tomar cuidado para não ser enganado.

<sup>2</sup> **Ir por água abaixo**: a) arruinar-se; b) desfazer-se; c) perder-se / **Ir por água abaixo**: arruinar-se, dar prejuízo.

<sup>3</sup> **Valer a pena**: merecer (alguma coisa) a pena, o trabalho, o sacrifício, o preço que tenha custado a esse alguém. / **Valer a pena**: merecer o esforço, a preocupação; ser vantajoso, útil; compensar.

lentes dos dicionários, foi observado como os três dicionários analisados tratam as expressões idiomáticas no que concerne às marcas de uso.

<b>Segurar a barra</b>			
Dicionários	Houaiss	Aurélio	Michaelis
<b>Verbetes de registro</b>	Barra	Barra	X
<b>Marcas de uso</b>	Regionalismo: Brasil Uso: Informal	X	X

<b>Dar bola</b>			
Dicionários	Houaiss	Aurélio	Michaelis
<b>Verbetes de registro</b>	Bola	Bola	Bola
<b>Marcas de uso</b>	Der. Sentido figurado Regionalismo: Brasil Uso: Informal	Brasil. Gíria	X

Ao analisar as duas tabelas acima, podemos observar que o dicionário Houaiss apresenta para algumas expressões como “dar bola” a informação que a expressão é uma derivação com sentido figurado, entretanto para a expressão “Segurar a barra” não traz nenhuma informação. Tal fato causa estranheza, visto que ambas as expressões podem representar uma derivação com sentido figurado. Já, o dicionário Aurélio, entende que a expressão “dar bola” é um gíria, entretanto essa informação não foi encontrada nas outras expressões analisadas. O dicionário Michaelis, por sua vez, não apresentou nenhuma informação em relação às marcas de uso.

Após a análise, constatamos que os dicionários não aplicaram um método coerente ao apresentar as informações referentes às marcas de uso. Isso evidencia que as informações atribuídas às expressões idiomáticas não auxiliam para um entendimento completo das mesmas.

### **5. Considerações finais**

Entendendo que as expressões idiomáticas são estruturas complexas que facilmente são encontradas, seja na linguagem oral, ou na escrita, podemos afirmar que são unidades que contribuem para a ampliação lexical de um falante. Desta forma é necessário que os dicionários, sendo eles, instrumentos auxiliares do desen-

volvimento da competência lexical, contribuam de forma positiva para essa prática.

Após a análise das expressões idiomáticas em três obras lexicográficas de grande valor social, verificaram-se alguns problemas práticos no que concerne a inclusão dessas unidades. Primeiramente, nenhum dos dicionários analisados registrou as expressões em entradas específicas, como o esperado, já que estamos lidando com unidades complexas e indecomponíveis. Ficou evidente que existe entre os três dicionários uma tendência em registrar a expressão na entrada do substantivo, entretanto esse critério não era aplicado de forma sistemática. Em alguns casos a expressão idiomática era registrada duas vezes – na entrada do verbo e do substantivo – a com definições diferentes. Em relação às marcas de uso constatou-se que os dicionários Houaiss e Aurélio não estabeleceram critérios para a apresentação dessas informações, enquanto que o dicionário Michaelis não apresentou nenhuma informação para as expressões analisadas.

Em face do exposto, é importante estabelecer critérios para que a inclusão das expressões idiomáticas seja feita de maneira a facilitar a localização pelo consulente do dicionário. Além disso, é necessário aperfeiçoar as informações referentes às marcas de uso. O ideal seria que os dicionaristas, tendo em mente que tais expressões são estruturas complexas que comportam como unidades lexicais, façam o registro em entradas independentes. No caso de um dicionário específico, a adoção de um critério também se faz necessário. Nesse caso, estabelecer a tipologia das expressões idiomáticas como critério, seria uma maneira de sistematizar a inclusão. Desta maneira, os dicionários proporcionariam uma localização mais rápida das expressões idiomáticas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. *O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Lexemas e lexia. Lexias simples e complexas. In: \_\_\_\_\_. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- FERNANDO, Chitra. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- FERRAZ, A. P.; SOUZA, K. C. O uso de expressões idiomáticas em textos publicitários. *Maestria - Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas*, Vol. 1, n. 1 jan./jun. 2004.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MICHAELIS. *Dicionário Michaelis da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: DTS Software Brasil Ltda. Versão eletrônica, 1998.
- TAGNIN, Stella E. O. *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática, 1989.
- XATARA, Cláudia Maria. Tipologia das expressões idiomáticas. *Alfa*. São Paulo, v. 42, p. 195-210, 1995.
- \_\_\_\_\_. O resgate das expressões idiomáticas. *Alfa*. São Paulo: v. 39, p. 169-176, 1998.
- \_\_\_\_\_. O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa*. São Paulo, 42 (n. esp.), p. 147-159, 1998.

## ONDE DIZ NO ORTO DO ESPOSO

Ianaê de Oliveira (UFF)  
[ianaedo@gmail.com](mailto:ianaedo@gmail.com)  
Sebastião Josué Votre (UFF)  
[sebastianovotre@yahoo.com.br](mailto:sebastianovotre@yahoo.com.br)

### 1. Introdução

As línguas vivas possuem caráter dinâmico. Por meio de seus falantes são influenciadas cultural, geográfica, cronologicamente, como também nas ocasiões de uso, etc. Em paralelo, as línguas também estão sujeitas a mudanças, mas essas são percebidas apenas com o tempo.

Tendo em mente os estudos de mudança linguística, levantamos algumas questões relacionadas ao item *onde* na obra medieval portuguesa *Orto do Esposo*, visto que esse elemento se apresentava com nuances multifuncionais naquele período. Trabalhos como os de Bittencourt (2006) e Siqueira (2009) tratam da mudança linguística desse elemento.

Com o apuro da pesquisa, apostamos no *onde* como objeto de estudo para a minha dissertação de mestrado. Para ela, vão somar-se além do *Orto do Esposo*, outras obras de português arcaico em busca de recorrência, ou não, das multifunções do *onde*. Pesquisaremos também na *Bíblia Medieval Portuguesa*, no *Livro das Aves* e no livro de *Vita Christi*.

Para esse seminário, traremos uma seção da nossa pesquisa que diz respeito à expressão *onde diz*, muito utilizada no *Orto do Esposo* e encontrada também nas obras supracitadas, com exceção da *Bíblia Medieval*. Para iniciar essa investigação buscamos trabalhos em *sites* acadêmicos e citações em gramáticas que já tivessem tratado desses dois elementos conjuntamente, mas não encontramos ocorrências. Por hora, nos ajudamos Coutinho (1982, p. 265) e Said Ali (1964, p. 185). O primeiro faz referência a classificação adverbial e o segundo, quanto a capacidade adverbial e pronominal de *onde*.



Apresentaremos aqui uma reflexão sobre o grau de evidencialidade bem como sobre a retomada anafórica e a sequência catafórica produzida pela construção *onde diz*, fazendo uso de um conceito relativamente novo que vem crescendo em estudos internacionais. No Brasil já são encontrados alguns trabalhos, mas com focos diferentes.

## 2. *Suporte teórico*

O conceito de evidencialidade surgiu na conferência em Berkeley, 1981, na sequência, suas bases foram publicadas sob o título *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology* (Chafe & Nichols, 1986). Esses autores postulam que a evidencialidade diz respeito a origem do conhecimento asseverado. De lá pra cá o conceito permaneceu, mas abordagens diferentes foram se construindo.

Evidencialidade ou evidenciais nada têm a ver com evidências (AIKHENVALD, p. 03). O dicionário Aurélio (2006, p. 384) define evidência como qualidade do que é evidente ou incontestável; certeza manifesta. O Houaiss (2004, p. 321) afirma sobre a existência de algo; sinal; destaque, realce. No entanto, para a evidencialidade não interessa se a informação é verdadeira ou não, mas os argumentos utilizados para que se manifeste como tal.

As pesquisas nesta linha teórica se direcionam conforme a língua estudada, pois, segundo Lazard (2001, p. 360) todas as línguas têm meios de qualificar suas declarações de introdução de referências para a origem da informação, mas cada uma ao seu modo.

No português brasileiro, utilizamos o modo lexical para asseverar a origem da informação. Uso de verbos declarativos e perceptivos (CASTILHO, p. 358-365) resultam em evidenciais como: eu vi, disseram-me, dizem que, nós percebemos. As conjunções *segundo*, *conforme*, etc. *geram uma declaração em conformidade com o que disse outro emissor* (NEVES, 2000, p. 926).

Dall'aglio-Hattner (2001) produziu uma análise do discurso do ex-presidente Collor e acrescentou postulados que dizem respeito ao nível de compartilhamento da fonte, que pode ter origem no falante ou compartilhada e os parâmetros pragmático-discursivos, que di-

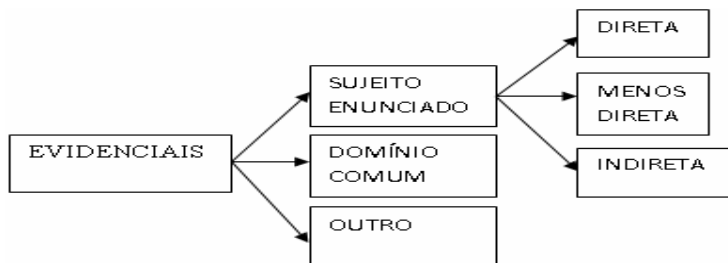
zem respeito ao alto, médio e baixo nível de comprometimento do falante com a proposição.

Posteriormente, Lucena (2008) produziu um estudo que trata do nível de envolvimento/comprometimento de políticos em seus discursos na Assembleia Legislativa do Ceará. Utilizou-se do nível epistemológico junto aos postulados de Willet (1988) e acrescentou o grau de envolvimento formado pelo tripé: experiência, inferência e relato.

A evidencialidade também pode ser gramaticalizada. Aikhenvald (2004), em pesquisa sobre línguas em contato na América do Sul, descobriu ao norte a língua Tariana, que se utiliza de sufixos a-trelados a verbos para definir se a informação teve origem no autor da proposição, se por inferência, se constatada, se tem origem em outrem, ou é de ordem não marcada. Em Tariana, a não ocorrência do sufixo resulta em uma expressão agramatical. Do mesmo modo, em outras línguas há ocorrência de clíticos, afixos, como morfemas para essa designação.

Casseb-Galvão (2004) pesquisou evidenciais em gramaticalização no PB. Seu objeto de estudo foi a expressão *diz que*. Segundo a autora, o uso dessa expressão incorreria em um reportativo de mito, processo que aconteceria quando o verbo se fixa na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo e o sujeito não é preenchido.

Os trabalhos desses pesquisadores brasileiros têm como base os postulados de Willet (1988), que formulou o parâmetro semântico para análise da evidencialidade considerando a fonte da informação. Conforme o autor, a fonte da informação pode ter origem no sujeito-enunciador, no domínio comum, o próprio imaginário ou outro, através de um relato, como no esquema que se segue:



Ainda segundo Willet (1988), o sujeito-enunciador pode ter vivenciado sua afirmação de modo evidencial ou cognitivo, definida em três critérios: direto, quando realizada por meio pessoal relacionada aos sentidos; menos direta processada por meio de inferência na geração do conhecimento; ou indireta quando uma segunda ou terceira pessoa, um mito, lhe afirmam quanto a proposição. Quanto a esse critério, o sujeito-enunciador pode ou não destacar sua existência, pois não é necessário codificá-la.

Até aqui demonstramos um quadro geral dos estudos da evidencialidade no Brasil e no exterior. O que trazemos nessa pesquisa são complementações para essa linha a partir do corpus trabalhado.

### 3. *Método*

Após uma leitura flutuante no *Orto do Esposo* com foco no que me provocava curiosidade, meu orientador, Sebastião Votre, realizou um recorte que me centrou na pesquisa que agora desenvolvemos.

Na versão digitalizada da obra, utilizamo-nos da ferramenta *localizar* do *WORD*, que nos proporcionou eficiência na busca das ocorrências e na rapidez do processo.

Na etapa seguinte, selecionei os recortes em que atuava a expressão *onde diz*, atentando para o nível argumentativo e os contextos anafórico e catafórico em que se encontravam, utilizando o método KWIC (**K**ey **W**ord in **C**ontext), selecionando pelo menos uma oração anterior e uma posterior a expressão trabalhada.

### 4. *Corpus*

O corpus de análise é parte integrante dos três primeiros livros do *Orto do Esposo*, obra portuguesa anônima produzida entre os séculos XIV e XV, por um monge cisterciense no mosteiro de Alcobça, atendendo ao pedido de uma irmã para a sua produção.

O monge, com interesse no fortalecimento da fé católica, utiliza-se didaticamente de processos argumentativos baseados em e-

xemplos e autoridades para que aqueles cristãos compreendessem os desígnios de Deus através de Jesus e do Espírito Santo.

## 5. *Delineamento*

Para o português arcaico, há diferentes possibilidades morfológicas para o elemento *onde*, dentre elas *hu*, *ũ*, *u*, *ulo* (com suas variantes plural e feminina). Porém, para os três primeiros livros do *Orto do Esposo* foram encontrados *hu* e *onde*. Considerando apenas o elemento e não a expressão, o primeiro em maior número que o segundo. A expressão *hu diz* substituiu uma vez o *onde diz*.

Serão demonstrados casos de evidencialidade prototípica, com ocorrência da expressão *onde diz*. Ressalta-se que há variantes como: *onde ela mesma diz*, *onde conta*, *onde disse*, mas não estão sendo consideradas. Também são encontrados evidenciais da ordem de *segundo diz*, *de acordo com*, utilização de verbos perceptivos e de *exemplo*.

Para o quadro da retomada anafórica e a sequência catafórica não tivemos a mesma sorte, pois o maior volume de classificação das orações em anáfora e catáfora se enquadra nos casos ambíguos.

## 6. *Discussão dos resultados*

A complementação que traz o nosso estudo está na estratégia argumentativa de que o monge se utiliza para que o leitor creia no conteúdo informado. Esse efeito é identificado com clareza quando é colocado lado-a-lado com outras proposições. Iniciaremos com a apresentação do chamado “recorte-base” para a apresentação do grau de evidencialidade que se utiliza de fonte de informação indireta:

[...]. *Onde diz Salamō: Vãõ he todo homẽẽ que nõ he a sciencia de Deus.* [...] (Livro1, cap 0, fólho 80r)

Agora traremos outros recortes que destacarão a diferença:

(1) [...]. *Asi como o mel seera doce a renebrãça delle, convem a saber do nome que he Jhesu, que quer dizer saude. Onde diz Sam Lucas ãnos Autos dos Apostolos[...].* (Livro 1, cap 1, fólho 2v)

Para o recorte (1) temos a origem da informação indireta proveniente de São Lucas, como também o lugar em que está contida esta declaração. Esse mesmo formato é utilizado hoje na produção de trabalhos acadêmicos respeitados.

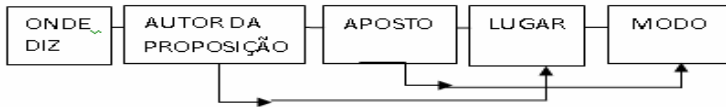
(2) [...] *ca ãna Sancta Scriptura acha o homẽ as hũũas da spiritual alegria e os figos da dulçura perdurauil e as spigas da madurez das boas obras e as nozes da paciencia. Onde diz Jhesu, filho de Syrac, falando em pessoa da sabedoria da Sancta Scriptura:[...]* (Livro 2 cap 7, fólho 10v).

Em (2) o monge utiliza a fonte de informação indireta, um aposto e o modo como foi recebida a informação “falando em pessoa”. O autor tem entendimento sobre a argumentação fraca sem fonte escrita, valorando-a com último argumento.

(3) [...] *E asy achou Sam Jheronimo ãna Sancta Escriptura a mira da mortificaçom da sua carnẽ e as outras uirtudes, que som muy preciosas especias, e husou dellas pella graça de Deus, onde diz Salomõno Cantar do Amor, falando pello Spiritu Sancto em pessoa do esposo Jhesu Christo aa esposa: [...]* (Livro 2 cap 4, fólho 8v)

No recorte (3), além da fonte indireta da informação, é denominado o lugar de onde a informação foi extraída, tal como em (1). A diferença está no fato de o monge se utilizar do Espírito Santo para fortalecer sua argumentação. Deve-se considerar que o livro é a produção de um monge católico para aqueles de sua mesma fé.

Esse quadro pode ser resumido assim:



A segunda análise diz respeito à estratégia argumentativa composta da retomada anafórica e a sequência catafórica produzida pela expressão *onde diz*. O monge trabalha seu texto construindo-o oração a oração, de modo que a informação anterior seja fundamental para a posterior formando uma costura com o mesmo núcleo:

(4) [...] *Outrossy, este nome Jhesu he muyto pera louuar, porque he grande, onde diz o propheta Malachias: O meu nome he grande ãnas gentes [...]* (Livro 1, cap 4, fólho 4v):

Para esse recorte, observa-se primeiramente uma anáfora produzida pela expressão *onde diz* voltando-se para a oração conclusiva. Na sequência do evidencial, há um período simples originado em catáfora, ligado direto a expressão *onde diz*.

(5) [...]. *A aruor da palma significa a uitoria da ressureycom dos mortos, ã que sera a morte uêçuda, assy como diz Sam Paulo: Absorui-da he a morte ã uitorya. Onde diz hũũ fillosafo, que chamam Plynio, que emna terra da parte do meodia ha hũa palma que, [...] (Livro 2 cap 6, fôlio 10r)*

Para o trecho (5) temos dois evidenciais. A expressão *onde diz* produz uma anáfora retomando tudo o que disse São Paulo. Do mesmo modo que (4), *onde diz* dá origem à catáfora em forma de oração sem sujeito ligada a primeira oração do trecho.

(6) [...]. *Assy como ho orto do parayso terreal he muy gracioso per razom dos cantares das aues que cantam ã elle muy docemente, bem assy ãno orto da Sancta Scriptura ha muy doces soo[n]s e cantares daues que a fazem muy delectosa, onde diz o propheta Ezechiel: As aues do ceo cantaro-. [...] (Livro 2 cap 11, fôlio 13r)*

Do mesmo modo, *onde diz* retoma o período composto e gera outra oração. Essa por sua vez, retoma os períodos anteriores ao evidencial. Os seis períodos do trecho formam um bloco argumentativo em torno da mesma informação, o cantar das aves.

Podemos resumir assim:



## 7. Conclusão e novas propostas

Na primeira parte, produzimos uma análise a partir dos *corpora* utilizados em que foram observados diferentes graus de evidencialidade para a fonte indireta de informação de Willet (1988). Propomos um acréscimo naquele esquema no que se refere a fonte indireta de informação, denominando-o de grau de evidencialidade indireta. Nesses *corpora*, utilizando-se de categorias de aposto, lugar e modo.

Para a segunda análise, mostramos empiricamente os movimentos anafóricos e catafóricos exercidos pela expressão *onde diz* no processo argumentativo realizado por esse autor anônimo. Nesses *corpora* especificamente, as retomadas são realizadas sobre todo o argumento anterior, saindo do universo de elementos simples para sentenças inteiras. Esses períodos são classificados em conclusivos, comparativos, explicativos, evidenciais, ou mesmo narrativos. O movimento anafórico foi encontrado na totalidade dos *corpora*.

As catáforas ficaram caracterizadas pelas assertivas. Casseb-Galvão (2010, p. 128) reconhece o valor catafórico realizado por evidenciais quando afirma que “[...] em sistemas evidenciais simples, operadores evidenciais podem atuar como elementos introdutores e definidores de um gênero textual narrativo específico”.

Propomos a utilização dessa estratégia argumentativa para livros didáticos. Acreditamos que esse modelo envolve o aluno no novo conceito antes mesmo de conhecê-lo, abrindo possibilidades para que o discente chegue ao aprendizado através de conclusões.

Por fim, acreditamos no estudo *onde* como fenômeno de mudança linguística anterior ao português arcaico. É relevante a compreensão da sua trajetória para o entendimento de outros elementos da língua. Fica o compromisso dessa pesquisa que terá fechamento parcial na minha dissertação de mestrado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIKHENVALD, A.Y. *Evidentiality*. New York: Oxford Linguistic Press, 2006.
- ANJOS, M; FERREIRA, M. B. (Org.). *Mini Aurélio*. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2006.
- CASSEB-GALVÃO, V. C. Uma propriedade distintiva na gramaticalização de um operador evidencial reportativo: token de narrativa. In: LIMA-HERNANDES, M. C. (Org.). *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010.

CASTILHO, A.T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

COUTINHO, I. L. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S; FRANCO, F. M. M. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LAZARD, G. On the grammaticalization of evidentiality. *Journal of Pragmatics*, 33, 2001, p. 359-367.

LUCENA, I. L. A expressão da evidencialidade: uma análise do discurso político. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 1, 2008.

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

*ORTO do esposo*. Disponível em <<http://cipm.fcsh.unl.pt>>. Acesso em: 12-03-2010.

PIMENTEL, A. M. G. *O monge, a irmã e o Orto do Esposo*. Niterói: EdUFF, 2009.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.



## **ORALIDADE E A ESCRITA, E O LETRAMENTO EM SOCIEDADES DE ORALIDADE SECUNDÁRIA**

*José Mario Botelho* (FFP-UERJ e ABRAFIL)  
[botelho\\_mario@hotmail.com](mailto:botelho_mario@hotmail.com)

### ***1. Introdução***

Muitas são as pesquisas que se fizeram em torno da comparação entre a linguagem falada e a linguagem escrita, com o objetivo de estabelecer as características que as distinguem e as que as aproximam. Entretanto, alguns pesquisadores se preocuparam com outros aspectos desses dois fenômenos, que vinham sendo vistos por muitos como meras modalidades de uma dada língua.

A identificação de uma oralidade anterior ao advento da escrita, por exemplo, é um desses aspectos. A partir de tal identificação, esses estudiosos procuraram refletir sobre como a prática da escrita transformou a prática da oralidade.

Logo, há também quem se preocupa com o fato de a oralidade das comunidades modernas – comunidades de oralidade secundária – se caracterizar como um fenômeno oral que se assemelha à escrita, o que confere à oralidade uma prática do letramento.

Especial atenção recebe, neste trabalho, a tese de Ong (1982) acerca da caracterização de uma oralidade primária e seu processo de memorização de conhecimento, que se distinguiu do da oralidade secundária. O autor esclarece que a oralidade primária – oralidade de uma cultura oral essencialmente – caracteriza-se pela repetição de estruturas formulares na interação social oral, e que a secundária, por ser a oralidade de uma cultura fundamentalmente escrita, caracteriza-se pelo registro em livros e em outros meios tecnológicos.

De fato, não desenvolveremos nenhum tipo de digressão acerca dessa tese de Ong, por não ser o nosso objetivo. Deter-nos-emos no fato de ser a oralidade que se efetiva paralelamente à prática da escrita uma prática de letramento e de serem letrados todos os membros normais de tal sociedade, porquanto inevitavelmente se estabe-

lece um ciclo de influências mútuas (BOTELHO, 2001) entre a oralidade e a escrita como práticas sociais das sociedades atuais.

No passado, surgiram estudos linguísticos que compararam a linguagem falada e a linguagem escrita de indivíduos que sabem ler e escrever, sob uma pseudoperspectiva do letramento. O objetivo desses estudos se limitava em saber se tais modalidades da língua eram iguais ou diferentes.

Atualmente, a perspectiva é outra, e muitos estudiosos veem semelhanças entre os fenômenos oral e escrito, uma vez que os relacionam a partir de um contínuo tipológico e consideram o ciclo de simulações mútuas e contínuas, que se estabelecem durante as suas práticas.

Tal perspectiva encontra respaldo nos estudos de Chafe (1987), o qual comparou textos, de natureza prototípica, da oralidade e da escrita, produzidos por acadêmicos (professores e alunos de Universidade dos Estados Unidos) durante um determinado tempo.

Pouco mais tarde, num outro artigo com Deborah Tannen, Chafe, considerando o artigo acadêmico como protótipo da escrita e a conversação, o protótipo da oralidade (CHAFE; TANNEN, 1987), digressiona sobre diferenças e semelhanças entre as linguagens oral e escrita.

Botelho (2001 e 2003), por sua vez, corroborando Chafe e Tannen e considerando o contínuo tipológico, digressiona sobre as influências que a oralidade e a escrita, como práticas sociais de letramento, exercem uma sobre a outra, ao analisar textos orais e escritos de alunos de dos ensinos fundamental e médio do Colégio Pedro II, do Humaitá.

Decerto, em virtude de tais influências que se dão, nos diversos estágios de suas práticas, mais semelhanças do que diferenças foram constatadas naquelas narrativas analisadas, com o predomínio de uma modalidade sobre a outra nos vários estágios de letramento.

Logo, não se pode negar que há semelhanças entre a oralidade e a escrita, não só porque a língua é a fonte de ambas para as suas

produções, mas, sobretudo, porque essas duas práticas sociais fundamentais do homem moderno não são estanques.

O objetivo desta comunicação é, pois, descrever o ciclo de influências mútuas, que se estabelece nas práticas da oralidade e da escrita em sociedades de oralidade secundária, e refletir sobre o papel que essas modalidades da língua exercem na formação e no desenvolvimento do letramento em tais sociedades.

## 2. *Oralidade secundária*

Houve um tempo em que a escrita era considerada como um mero complemento da oralidade. Os estudiosos, de fato, concebiam a escrita como mais uma modalidade a serviço de alguns usuários, os que aprendiam a escrever, e não como um elemento transformador da verbalização em si. Concebia-se, pois, a escrita como mais uma ferramenta à disposição do homem para que ele pudesse exprimir as suas ideias e se comunicar conveniente. Não se atribuía à escrita o caráter de fenômeno transformador das expressões do pensamento e da comunicação, que, além de serem um produto físico, é também o resultado de um processo psíquico.

Ong (*Op. cit.*) procura identificar e descrever a oralidade primária e a secundária, distinguindo-as. Na oralidade primária, os falantes não eram afetados pela escrita ou pela impressão, que ainda não existiam; na oralidade secundária – típica das sociedades contemporâneas –, a efetivação da oralidade se dá paralelamente à efetivação da escrita e da impressão.

Logo, outro tipo de oralidade é desenvolvido nas sociedades modernas, que são, em geral, escolarizadas, industrializadas e marcadas pelo conhecimento científico-tecnológico e pelos meios de comunicação de massa.

(...) designo como “oralidade primária” a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É “primária” por oposição à “oralidade secundária” da atual cultura de alta tecnologia, na qual nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão. (ONG, 1988, p. 19)

O autor ressalta também que a cultura oral primária praticamente não existe, porquanto praticamente todas as sociedades modernas já sofrem os efeitos da escrita. De fato, também as sociedades ágrafas dos nossos dias não desenvolvem uma oralidade primária fundamentalmente, se considerarmos que, grosso modo, praticamente todas têm conhecimento de que as sociedades modernas praticam a escrita e, por isso, já sentem a sua influência.

A discussão acerca da relação entre a linguagem e o modo de pensar dos membros de sociedades contemporâneas (escolarizadas, industrializadas e marcadas pelo conhecimento científico-tecnológico e pela presença dos meios de comunicação de massa) tomou um novo rumo desde Saussure (1969), passando por Goody (1977) e Ong (1982) até os dias atuais.

Convém ressaltar que, nessa relação, aspectos antropológicos do surgimento da escrita e sua posterior evolução nas sociedades são decisivos. Não só porque essas sociedades passam a ter outra forma de comunicação e expressão do pensamento, mas porque a oralidade ganha um novo perfil, e, principalmente, porque se instauram processos de mudanças sociais, cognitivas e comunicativas com o surgimento da escrita como mais uma modalidade de uso da língua inicialmente e, mais tarde, como uma prática social.

### **3. *Cultura escrita e a tecnologização***

Primeiramente, há de se afirmar que, onde quer que existam seres humanos, existirá entre eles uma linguagem que se caracteriza por ser falada e ouvida.

A modalidade oral é tão efetiva e natural nas sociedades que das dezenas de milhares, usadas no curso da história do homem, somente cerca de 106 estiveram sob a força da escrita a ponto de produzirem literatura; das outras, ágrafas, muitas desapareceram e, segundo Edmonson (*Apud ONG, op. cit.*, p. 15) das cerca de três mil existentes, apenas cerca de 78 têm literatura (escrita).

Por isso, apesar de advento da escrita e das muitas pesquisas nela concentradas, ainda hoje reflexões sobre a linguagem oral fasci-nam os estudiosos.

Inicialmente, a preocupação fora em torno da comparação entre as duas modalidades: se iguais ou diferentes; concluiu-se que são semelhantes, já que não são estanques, apesar de terem suas particularidades (BOTELHO, 2001, 2002 e 2003).

Em pesquisas mais recentes, a questão é outra e se concentra nas reflexões acerca das características da cultura oral secundária, em que as influências da cultura escrita vêm ocorrendo (ONG, *op. cit.*).

Recentemente, as escolas de linguística moderna vêm pesquisando acerca dos modos como a oralidade secundária, oralidade de cultura escrita, se efetiva sob a perspectiva do letramento. Como se pode observar, trata-se de uma pesquisa sobre a oralidade pré-letramento – aquela que, segundo Brown (1981), é anterior à experiência da escrita –, em comparação com a oralidade pós-letramento – aquela que é posterior à experiência da escrita. Convém ressaltar que não se objetiva, neste trabalho, tratar da oralidade de pessoas que não são escolarizadas tão simplesmente.

Aliás, o estudo da oralidade pré-letramento e da oralidade pós-letramento facilita a compreensão do estudo sobre a cultura escrita, como um fenômeno transformador da verbalização nas sociedades atuais.

#### **4. *Ciclo de simulações contínuas***

Como já foi dito anteriormente, a maioria das pesquisas mais antigas sobre a linguagem oral e a linguagem escrita foi feita, baseada em textos de conversação espontânea (da fala) em comparação com textos em prosa expositiva (da escrita). Sem dúvida alguma, um determinado texto da conversação espontânea, como uma conversa entre amigos, apresenta características da oralidade e pode certamente representar a linguagem oral, assim como um texto em prosa expositiva, como um artigo acadêmico apresenta características da escrita e representa de forma satisfatória a linguagem escrita.

Conversa informal e artigo acadêmico são, sem sombra de dúvida, tipologias diferentes e, por isso, certamente poder-se-iam colocar nas extremidades de uma linha reta.

As linguagens oral e escrita, no entanto, não ocupam as extremidades de uma linha reta; não são dicotômicas. Devem, contudo, ser analisadas como duas práticas discursivas cujas diferenças e semelhanças se dão ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades se situam, de um lado o grau máximo de informalidade e, de outro, o grau máximo de formalismo.

Marcuschi (1995) também já se preocupava em analisar as formas textuais num contínuo tipológico. Nesse trabalho de Marcuschi, surge, pela primeira vez provavelmente, o termo “*continuum* tipológico” que foi sugerido por Biber (1988), para quem na comparação entre a fala e a escrita devem-se considerar seis dimensões significativas de variação linguística e a relação entre os gêneros respectivos a cada um deles e o contínuo tipológico nos usos linguísticos, evitando comparações dicotômicas, baseadas apenas em textos prototípicos de cada modalidade.

Para Kato (1987), o que determina as diferenças entre as modalidades oral e escrita são as diferentes condições de produção, que refletem uma maior ou menor dependência do contexto, um maior ou menor grau de planejamento e uma maior ou menor submissão às regras gramaticais.

Porém é Marcuschi (2001) que, retomando a hipótese do contínuo tipológico que Biber suscitou, e provavelmente considerando o esquema desenvolvido por Kato, descreve com mais propriedade o que venha a ser o contínuo tipológico. O autor desenvolve, inclusive, um gráfico (abaixo) bem mais interessante, em que a noção esquemática dessa postura se mostra bem mais clara.

Daí, levantar a hipótese de que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos.” (MARCUSCHI, 2001, p. 37) e, por conseguinte, afirma que sua preocupação é com as correlações em vários planos, de onde surge um conjunto de variações e não tão somente uma simples variação linear, como se pode verificar no seguinte esquema:

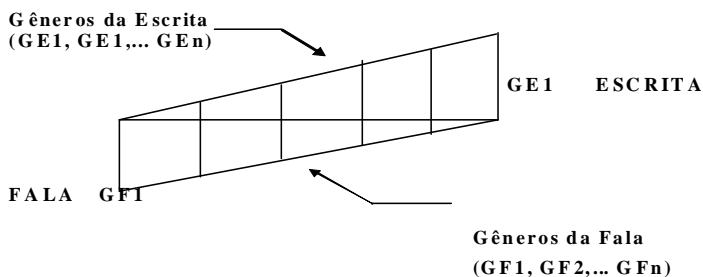


Gráfico 1.

Fala e escritas no contínuo dos gêneros textuais. (Cf. MARCUSCHI, 2001, p. 38)

Segundo Marcuschi (*Ibidem*), pode-se ter a ideia das relações mistas dos gêneros a partir do meio e da concepção das modalidades: a fala é de concepção oral e meio sonoro, enquanto a escrita é de concepção escrita e meio gráfico.

Assim, a relação entre letramento e oralidade consiste em observar o ciclo de simulações contínuas entre oralidade e escrita, durante o qual se dá a influência de uma sobre a outra (BOTELHO, 2002).

#### 4.1. Ciclo de influências mútuas de uma modalidade sobre a outra

Tal ciclo pode ser representado pelo esquema abaixo, que é uma leitura daquele apresentado por Kato (*Op. cit.*, p. 11) para representar a proposta de Brown (*Op. cit.*) sobre a fala pré-letramento e a fala pós-letramento:

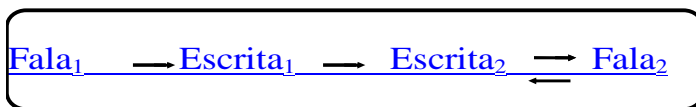


Figura 1. Direção de simulações entre fala e escrita com ciclo de simulações contínuas

Assim como descreve Kato, a Escrita<sub>2</sub> se distingue e se distancia da fala, porém essa “fala” tem que ser entendida como a fala

pré-letramento, ou seja, aquela em que não há influência da escrita, uma vez que ainda não se deu o contato direto com essa modalidade.

Convém lembrar, ainda, que letramento nesse caso deve ser entendido como o manuseio individual do sistema escrito e não um conjunto de práticas sociais.

É essa Escrita<sub>2</sub> que a criança procura simular na fala, constituindo a Fala<sub>2</sub>, que por sua vez também influencia a Escrita<sub>2</sub>, que continua influenciando a Fala<sub>2</sub>. Apesar desse ciclo contínuo, não creio que resulte dele uma fala-padrão, como afirma Kato, corroborando Brown, nem que se dê uma tecnologização da fala, como o quer Ong.

O fato de o falante aculturado ou de certo grau de letramento (agora, como conjunto de práticas sociais) apresentar uma fala de bom nível, que se assemelha à escrita, por apresentar como característica principal a obediência às normas gramaticais e, conseqüentemente, a correção gramatical, não quer dizer que inexoravelmente tenha perdido a sua espontaneidade do falar. Logo, não ocorre exatamente uma fala-padrão, mas uma fala que se assemelha à escrita naturalmente; e como a escrita se caracteriza por apresentar-se de acordo com as normas de uso padrão, a fala que a simula introjeta naturalmente tais normas e aparenta ser padrão como a escrita.

O que não se pode negar é que após o contato contínuo com a escrita o indivíduo falante passa a apresentar uma fala diferente, característica de um falante letrado, em cujas produções textuais as influências que as modalidades exercem uma sobre a outra podem ser sentidas.

Brown conclui que a fala é influenciada pela escrita, negando definitivamente a tese de que a escrita constitui a transcrição da fala ideal ou culta. Na verdade, ao afirmar que “a fala-padrão é a própria simulação da escrita”, o autor inverte completamente a noção que se tinha até então sobre fala e escrita, na qual noção a escrita era vista como “a transcrição da fala”.

Certamente que o objeto de estudo referente à oralidade da cultura oral primária é complexo, pois o contato com sociedades ágrafas nos dias de hoje já põe em dúvida o caráter de oralidade de cultura primária em si. De fato, o que garantiria que outros contatos



com membros de sociedades de oralidade secundária não teriam ocorrido?

Contudo, reflexões sobre as características da oralidade de cultura secundária podem ser feitas, mormente por analogia ao fenômeno da fala pré-letramento em contraste com a fala pós-letramento, apresentada anteriormente.

O fenômeno é semelhante. O que ocorre com a oralidade de membros das sociedades contemporâneas, onde a cultura escrita é efetiva e em muitos aspectos, globalizada, é praticamente o mesmo processo. A mudança de comportamento linguístico, causada por mudanças sócio-linguísticas é inevitável e se dá naturalmente, pois o fenômeno linguístico é essencialmente psíquico.

A influência da escrita sobre a oralidade se verifica desde a antiguidade. Entre os gregos a retórica nada mais era que “a arte ou ciência de falar, técnica refletida e organizada” como se fosse um produto da escrita, sem que fosse especificamente uma escrita falada ou uma escrita para ser falada.

Entre os romanos, o mesmo se deu. Cícero, o grande orador, escreveu os seus magnânimos discursos contra Catilina (o primeiro e o quarto aos Senadores e os outros dois ao povo) meses depois de tê-los proferidos.

Como se pode ver, a escrita nunca inibiu a oralidade, mas a consagrou e a tornou mais eficaz, possibilitando ao usuário de uma língua uma fala mais organizada e ordenada que atinja com mais facilidade e rapidez a objetivos específicos, nos seus mais variados níveis e gêneros discursivos.

Modernamente, entre os ocidentais surgiram os trovadores, que acabaram por reafirmar o caráter estrutural da fala tecnológica ao transportarem para o papel certos gêneros da fala daquela sociedade em forma de cantigas de amor, de amigo e de escárnio e mal-dizer, que apesar de serem escritas não caracterizavam a escrita da época propriamente dita.

Nos dias atuais, entre nós e no mundo inteiro, temos exemplos diversos de discursos orais tecnológicos, que se efetivam em forma

de poesia, de dramas teatrais, televisivos ou cinematográficos, de palestras e variados tipos de comunicação etc.

A influência da cultura escrita é tão efetiva nos dias de hoje, que qualquer pessoa normal tem a sua fala tecnologizada, mesmo que em grau baixo de letramento.

Na verdade, é de se esperar que nas sociedades contemporâneas não haja indivíduos com um nível de letramento nulo; pode haver, e há, analfabetos, mas todos de sua comunidade são letrados, pois nessas sociedades a leitura e a escrita são comuns e de presença muito forte. Todos dessas comunidades fazem uso de leitura e de escrita direta ou indiretamente. Aqueles que não sabem ler, nem escrever também têm contato com essas práticas por meio de outros que as dominam. Até mesmo as crianças que não sabem ler folheiam livros, revistas, jornais, etc., fingindo lê-los; já se inserem, portanto, no universo do letramento; já são letradas a bem dizer, apesar de não serem ainda alfabetizadas (“aquelas que passaram por um tipo qualquer de alfabetização; aquelas que sabem ler”, segundo FERREIRA, 1985, p. 66).

### ***5. Influências da linguagem oral sobre a prática da escrita***

Considerando a Figura 1 acima, a Fala<sub>1</sub> é aquela da qual o falante, que ainda não faz uso da escrita (falante iletrado), tem certo domínio; é a fala pré-letramento.

Nos primeiros momentos de desenvolvimento da escrita (Escrita<sub>1</sub>. Ver Figura 1), essa fala exerce total influência sobre a prática da escrita, que, para o aprendiz, inconsciente da sua função social e importância nas práticas discursivas sociais, é tão simplesmente uma forma de representação da linguagem oral.

É muito comum, pois, serem encontradas marcas da oralidade em produções escritas desse nível.

Durante a produção dos textos da amostra que será utilizada para a presente digressão senti haver algo além das marcas de uma na outra.

O produto, portanto, é revelador: características de uma são encontradas na outra apesar de suas características particulares. E dependendo do estágio de contato com a oralidade e a escrita em que se encontra o produtor (falante-escritor), tais influências são ainda mais sentidas.

É a escrita que, inicialmente, recebe influência da oralidade (Escrita<sub>1</sub>). Mais tarde, é-lhe imposta uma escrita convencionada, socializada (Escrita<sub>2</sub>), que difere substancialmente daquela utilizada até então. Esta influencia a sua fala (Fala<sub>2</sub>), que procura agora reproduzir a escrita, num ciclo contínuo de simulações.

Baseado nesta concepção, é que pude observar que textos escritos da 5ª série do ensino fundamental – nível inicial de técnicas de redação – apresentam uma semelhança muito grande com a sua oralidade. Para comprovar a hipótese de que a oralidade exercia influência na escritura daquele nível escolar, o que não ocorreria nas 2ª e 3ª séries do ensino médio, cujos alunos procuram escrever conforme a norma culta e se autocorrigem ao falarem, pedi-lhes que gravassem um texto narrativo sobre um fato marcante, e, mais tarde, que escrevessem aquela narrativa. Comparando os textos escritos com os textos orais, pude comprovar a minha hipótese.

## **6. Apresentação e análise dos resultados**

Levando em consideração a característica SVO da estrutura frasal da língua portuguesa (que é mais incidente), o que faz a maioria dos estudiosos classificá-la como sendo uma língua de proeminência de sujeito, e que a modalidade tomada como referência é a escrita (língua-padrão), classificarei como desviante qualquer estrutura com características diferentes, como é o caso da construção de tópico.

Considerando, ainda, a construção de tópico como uma característica da estrutura frasal do português falado no Brasil, conceberei as construções desviantes encontradas nos textos escritos influência da oralidade.

Observei os seguintes processos: Topicalização, Construções Passivas, Relativização e Elementos de Coesão.

Urge ressaltar que este estudo é de natureza estruturalista e que tomou, como referência, as estruturas superficiais.

A seguir uma amostragem dos fenômenos escrutados nos textos escritos:

### **6.1. Topicalização**

(01) No sábado, eu tinha uma festa (...)

(02) Fui eu e mais dois colegas nossos.

(03) Todas as pessoas que não estavam de carro, ele gritava: – vai a pé, vai a pé.

O caso de topicalização a partir de deslocamento de termos (mormente, de adjunto adverbial) e de inversão do sujeito é tão frequente na linguagem escrita, que se poderia dizer que constitui uma característica desta modalidade quando se deseja um efeito especial.

Em português, a distinção entre topicalização e D.E. (duplo sujeito) se torna difícil, uma vez que o fenômeno da elisão de pronome é muito incidente.

Nenhuma construção com duplo sujeito, o que a tradição chamaria de anacoluto, foi encontrada.

### **6.2. Construção Passiva**

(04) Quase fomos esmagados na porta.

(05) (...) e um carro de bombeiro foi chamado.

É mister ressaltar que, apesar de terem sido encontrados apenas 05 (cinco) exemplos nos textos analisados, as construções de voz passiva (principalmente, as sintéticas) são construções de tópico facilmente encontradas em textos escritos, o que põe em dúvida a classificação do português como língua de proeminência de sujeito.

### **6.3. Relativização**

(06) (...) para o homem que estava ajudando ela.

(07) (...) da vizinha, cujo filho era meu colega.

As construções com relativização são comuns em ambas as modalidades (oral e escrita) e, nos textos analisados, muitas destas construções foram encontradas.

O que é interessante observar é que não ocorreram falhas quanto ao uso do relativo, como é comum na oralidade: falhas quanto ao uso da preposição necessária ou inadequação do relativo escolhido, como é o caso do uso de “que” universal (sem função na subordinada), ou de “que” em lugar de “cujo”, ou de “cujo” em lugar de “que”, ou “onde” em lugar de outro relativo.

Porém, não posso dizer o mesmo quanto à distinção entre a oração subordinada adjetiva explicativa e a restritiva, pois, nos textos analisados, os alunos demonstraram não terem domínio das regras de pontuação. Como por exemplo:

(08) (...) falava sobre seu carro que, segundo eu era um Monza do ano.

(09) Todos os convidados viam a minha alegria que irradiava o salão inteiro.

## **6.4. Elementos de Coesão**

### *6.4.1. Anáfora*

(10) (...) para tentar pegar a moça mas quando ela chegou perto da ladra.

(11) Depois disso a minha tia não quis saber de voltar lá.

#### 6.4.2. *Catáfora*

- (12) Foi o maior auê, todo mundo me zoando.  
 (13) Mais tarde teve um grande momento coloquei o vestido (...)

#### 6.4.3. *Elipse*

- (14) Nós entramos eu experimentei e adorei.  
 (15) A Apoteose ainda estava vazia (...) e quando deu 7:00h estava lotado.

#### 6.4.4. *Repetição*

- (16) Nós ficamos espremidos entre a grade (...) só que a grade “graças a Deus” aguentou.  
 (17) (...) e fui andando o viaduto do Maracanã a pé até que eu cheguei no Maracanã.

#### 6.4.5. *Pontuação*

- (18) (...) um homem que estava ao meu lado, foi um desespero, eu não sabia o que fazer.  
 (19) Chegamos lá estava a maior confusão para entrar.

#### 6.4.6. *Conectivos*

- (20) Larguei o homem lá e saí pela janela do ônibus.  
 (21) Apesar das condições de transporte a noite de sábado foi boa.

#### 6.4.7. *Marcadores Discursivos*

- (22) Porém a minha tia viu e a moça foi embora.  
 (23) Então conforme as pessoas iam saindo (...)

A análise, a partir dos elementos de coesão, é deveras interessante devido ao grande número de exemplos.

A coesão feita pela substituição de componente por uma forma (elemento gramatical representante de um outro elemento) pode ser verificada em todos os textos analisados. A anáfora ocorreu em grande número; a elipse, considerando os casos em que o sujeito (pronome reto) não é necessário, também foi bastante incidente; a catáfora não foi muito utilizada.

A Coesão feita pela repetição de componentes pode ser observada em todos os textos analisados, e a incidência de estruturas com termos repetidos é bastante considerável. Pouco utilizado foi o processo de coesão a partir da pontuação, sem o recurso de outros elementos, enquanto que o processo de coesão a partir de conectivos (elemento de ligação entre orações: conjunção, pronome relativo, preposição e advérbio) foi muito utilizado

Alguns casos de construção com marcadores discursivos (elementos funcionais que contribuem para a textura, sem que o elemento referencial seja necessariamente o imediatamente anterior).

Elementos de coesão ocorrem em ambas as modalidades. A diferença reside na escolha do elemento; na linguagem oral, os marcadores discursivos (especialmente “af”) são mais incidentes e isto provoca a fragmentação. A falta de conectivos também é bastante incidente, e, quando o conectivo é utilizado, verificam-se as falhas.

A utilização de elementos de coesão do tipo conectivo nos textos analisados também favorece a hipótese da influência da oralidade sobre a escrita.

Além destes elementos acima relacionados, encontrei algumas estruturas sintáticas truncadas, para cuja análise tive dificuldade (seis, ao todo).

- (24) No sábado seguinte eu tinha uma festa de 15 anos para eu ir, de uma colega da rua, a Cris, (...)
- (25) No caminho houve ataque da Força Jovem que é a torcida do Vasco inimiga.

## 7. *Considerações finais*

Fica mais do que comprovado que as diferenças entre oralidade e escrita se fundam no processo de produção de seus textos. Logo, faz-se necessário partir de um componente de ordem funcional na análise da relação oralidade/escrita enquanto modalidades de uso da língua, pois é no uso que a língua se efetiva, tanto na fala, quanto na escrita. No uso da língua, determinam-se sentidos e formas de produção discursivas.

Logo, qualquer estudo que se propõe determinar diferenças e similaridades entre a oralidade e a escrita deve ser feito a partir das produções linguísticas, que se dispõem num contínuo tipológico.

A partir da noção de contínuo dos gêneros fica claro que muitos autores se equivocaram quando afirmaram que a fala é uma forma dialogada e a escrita, monologada, fazendo uma verdadeira confusão entre uma das formas de textualização da fala (a conversação) com modalidade oral em si e entre uma das formas da escrita (textos acadêmicos) com a modalidade escrita.

Oralidade e escrita, como práticas sociais, se inter cruzam e se completam, embora apresentem cada uma por si características particulares. Por isso, a evolução de uma se relaciona com a prática efetiva da outra, sendo ambas atividades comumente desenvolvidas em sociedades modernas.

De certo, somos da opinião que, na fala do usuário proficiente, podem-se perceber efeitos do letramento, já que constatamos que, nos diversos estágios do uso da língua, as linguagens oral e escrita influenciam uma à outra, o que torna seus produtos efetivamente semelhantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BOTELHO, J. M. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Tese de doutorado em Letras – Estudos da Linguagem. Pon-



tífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. Oralidade e escrita, como práticas sociais. *Amarantes e Depois – Revista da Pós-Graduação em Língua Portuguesa da FFP-UERJ*, Ano I, n. 1, 2/2002, p. 57-74.

\_\_\_\_\_. O isomorfismo entre as modalidades da língua. *Cadernos do CNLF*, Ano VII, n. 7, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2003, p. 157-77.

\_\_\_\_\_. A tecnologização da fala, sob a perspectiva do letramento. In: BOTELHO, J. M. (Org.) *et al. Estudos reunidos: linguagem, literatura e gramática*. Rio de Janeiro: Botelho, 2005, p. 11-8.

BRITTON, J. *et al. The development of writing abilities*. London: McMillan, 1975.

BROWN, G. Teaching the spoken language. *AILA*. Brussel, Proceedings II: Lecture, 1981, p. 166-182.

CHAFE, W. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R. *et al* (Eds.). *Literacy, Language and Learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 105-23.

CHAFE, W.; DANIELEWICZ, J. Properties of speaking and written language. In: HOROWITZ, R.; SAMUELS, S. J. (Eds.). *Comprehending oral and written Language*. New York: Academic Press, 1987, p. 83-113.

CHAFE, W.; TANNEN, D. The relation between written and spoken language. [s.i.: s.n.], *American Anthropological Review Antropol.* 1987, p. 383-407.

GOODY, J.; Watt, I. The consequences of literacy. In: GOODY, J. (Ed.). *Literacy in traditional societies*. London: Cambridge University Press, 1968.

\_\_\_\_\_. *As conseqüências do letramento*. Trad. de Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Palistana, 2006. (Coleção Biblioteca Básica)

FÁVERO, L. L. *et al. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- KATO, M. A. (Org.). *No Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- KLEIMAN, Â. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras. 1995. p. 91-117.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: UNICAMP, 1997, p. 31-8.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *The savage mind*. Título Original em francês: *La pensée sauvage*, 1962. Chicago: UCP, 1966.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ONG, W. J. *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papyrus, 1998.
- OLSON, D. R. et al. (Eds.). *Literacy, Language and Learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 105-23.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Org. por Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad. de Antônio Chelini et alii. São Paulo: Cultrix, 1969.
- TANNEN, D. The oral/literate continuum in discourse. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood: Ablex, 1982.

# O SIGNIFICADO INTERPESSOAL EM TEXTOS MULTIMODAIS NO LIVRO DE INGLÊS: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA

Adriana Baptista de Souza (UERJ)  
adribapt Souza@hotmail.com

## 1. Introdução

Este trabalho visa a investigar como se estabelecem as relações interpessoais em textos multimodais presentes em dois livros de inglês (um nacional e outro importado) no que concerne aos participantes representados – textual e visualmente – e participante interativo – o leitor.

Compreender e produzir textos multimodais na sociedade atualmente tem se tornado cada vez mais uma necessidade para que haja o sucesso na comunicação. Falar gesticulando e escrever desenhando, por exemplo, são práticas costumeiras hoje em dia. Essa interação entre os diversos modos semióticos (palavras, gestos, sons, imagens etc.) exige que os sujeitos sejam capazes de interpretar e produzir não só uma ou outra semiose, mas o conjunto como uma unidade que produz significado. A linguagem visual merece atenção especial, tendo em vista seu papel central em alguns contextos discursivos. A cultura visual, no entanto, mesmo nesses contextos em que ela tem predominado, não exclui a verbal, fortemente enraizada na nossa sociedade. Ao contrário, elas interagem e demandam, conseqüentemente, uma capacidade de comunicação multimodal, na qual os sentidos são construídos a partir dessa interação.

Uma dada cultura (ou um dado contexto de uma cultura) não só tem a sua própria e específica ordem de formas de representar o mundo social, mas também as suas próprias formas de representar as diferentes semióticas nesta ordem, de determinar, com maior ou menor rigor, aquilo que pode ser realizado verbal ou visualmente, aquilo que só pode realizar verbalmente, aquilo que só pode realizar visualmente, etc. [...] Com a crescente utilização da representação visual numa enorme variedade de contextos, torna-se cada vez mais urgente ser capaz de formular as mesmas questões críticas em relação às representações quer verbais quer visuais, ou seja, na realidade, em relação às representações em todos os *media* que constituem parte dos textos *multimedia* contemporâneos. (VAN LEEUWEN, In: PEDRO, 1997, p. 171, grifos do autor)

Tendo em vista minha atuação como professora de inglês como língua estrangeira em cursos livres de idiomas, comecei a observar a questão da multimodalidade nos livros com os quais trabalho. É visível a crescente invasão de imagens em meio aos textos verbais. Comecei a perceber, então, não só a importância da comunicação multimodal na sala de aula de língua estrangeira como também a necessidade de exploração do fenômeno nesse contexto, de forma a capacitar professores a analisarem mais criticamente as imagens (isoladas e/ou combinadas com as palavras) e, conseqüentemente, a desenvolverem o pensar crítico dos alunos.

Se é através da linguagem que os indivíduos compartilham suas formas de apreensão do mundo em determinada sociedade, e se os indivíduos se apresentam como sujeitos de uma comunidade lingüística, assumindo-se como integrantes de uma tradição cultural, da qual o visual também faz parte, podemos considerar as linguagens verbal e visual, dentre outras, como instrumentos de cultura, e, portanto, indispensáveis ao aprendizado de uma língua estrangeira. Sendo assim, torna-se fundamental que o aluno de língua estrangeira não só seja exposto, como também apreenda criticamente os diferentes modos semióticos utilizados para a comunicação na língua-alvo desde os níveis iniciais. Dessa forma, o professor irá capacitá-lo a compreender e a, cada vez mais, produzir textos multimodais em língua estrangeira, ampliando, assim, suas formas de compreender, representar e interagir com o mundo, utilizando não só sua língua materna, como também uma língua estrangeira.

Visando à promoção de uma maior valorização do visual no contexto de ensino de língua estrangeira como instrumento para a ampliação de formas de apreensão do mundo, decidi analisar a multimodalidade em livros didáticos para ensino de inglês como língua estrangeira adotados em cursos de idiomas. Ao observar meu próprio material de trabalho, comecei a me questionar sobre as relações interpessoais que se estabelecem entre participantes representados (textual e visualmente) e participantes interativos (leitores) nos textos multimodais. A partir disso, levantei meus primeiros questionamentos, que nortearão o percurso desta investigação:

Como os participantes representados visualmente em textos multimodais no livro de inglês interagem com os participantes interativos — os leitores? A mesma interação pode ser percebida através da linguagem verbal?
--

Decidi, portanto, analisar as relações interpessoais estabelecidas entre participante representado e interativo em textos multimodais presentes em atividades de leitura de um livro de inglês nacional e outro importado. Através deste estudo, será possível perceber, além das relações entre linguagem verbal e visual no que concerne à interação entre os participantes, possíveis diferenças culturais entre os livros nacional e importado. Partirei agora para a discussão do quadro teórico pertinente à pesquisa.

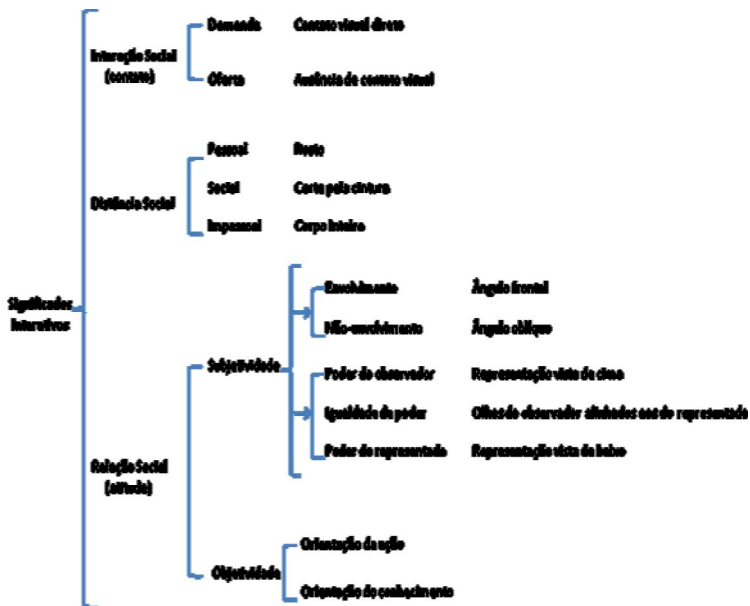
## 2. *Fundamentação teórica*

Esta pesquisa será desenvolvida com base na teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (1996). Os autores afirmam que “os aspectos da materialidade e todos os modos empregados em um texto multimodal contribuem para o significado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 28). A teoria da multimodalidade é, por sua vez, baseada na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985), que descreve três metafunções essenciais da linguagem: a ideacional — que serve à representação da realidade —, a interpessoal — que serve à interação entre os participantes — e a textual — que serve como instrumental às outras duas, estruturando os significados ideacionais e interpessoais de forma coesa e coerente, dando à oração seu caráter de mensagem.

Essas metafunções da linguagem foram apropriadas por Kress e van Leeuwen para a análise das imagens, o que resultou na sua gramática visual. Com relação à metafunção ideacional, Kress e van Leeuwen (1996) consideram que há representações visuais narrativas e conceituais, sendo a primeira referente a processos de mudança e a segunda referente à representação mais ou menos estável dos participantes. Quanto à metafunção interpessoal, que é o foco deste trabalho, os autores consideram, para a análise de imagens, os ângulos vertical e horizontal como formas de representação de poder estabelecido entre participante representado e participante interativo, o leitor; os ângulos frontal e oblíquos como formas de representação da interação entre os participantes; e, por fim, o corte da foto em *close*, *medium* ou *long shot*, representando a distância social entre os participantes. No que concerne à metafunção textual na análise de textos multimodais, Kress e van Leeuwen apresentam as categorias relacio-

nadas ao valor da informação dependendo da composição do texto: esquerda/direita correspondem, respectivamente, à informação ‘da-da’ e à informação ‘nova’; superior/inferior correspondem, respectivamente, ao ‘ideal’ e ao ‘real’.

Considerando o foco deste estudo na metafunção interpessoal, apresento abaixo uma tabela que condensa as categorias que serão utilizadas nas análises do *corpus* deste trabalho. São categorias propostas por Kress e van Leeuwen (1996), adaptadas de Halliday (1985), especificamente para análise dos significados interativos em imagens.



Significados interativos em imagens (quadro baseado em Kress & van Leeuwen, 1996)

Segundo Kress e van Leeuwen (1996), são três as dimensões que podem ser levadas em conta quando da análise dos significados interativos em uma imagem: a interação social, a distância social e a relação social. Todas essas categorias serão apresentadas e discutidas em detalhe no capítulo analítico deste trabalho. Em seguida, apresen-

to a metodologia de pesquisa empregada no decorrer desta investigação.

### **3. Metodologia de pesquisa**

Este trabalho representa uma amostra de uma pesquisa que está em desenvolvimento sobre as relações interpessoais estabelecidas entre participantes representado(s) e interativo em textos multimodais no livro de inglês. De forma a delimitar o *corpus* deste trabalho, selecionei apenas os textos multimodais presentes em atividades de leitura, já que elas costumam dispor de mais espaço para abordar questões culturais, fundamental para este estudo, que se propõe a realizar uma análise contrastiva entre livro nacional e importado. Em seguida, foi feito um recorte temático, com a seleção das atividades com tema em comum em ambos os livros. Por fim, selecionei aleatoriamente os dois textos (um de cada livro) para compor a amostra deste trabalho, que se limita a apresentar uma análise multimodal das relações de interação entre Ator representado e observador/leitor em cada livro, seguida de conclusões preliminares sobre possíveis diferenças entre livro nacional e importado no que concerne a tais representações e relações interpessoais. Apresento, em seguida, as análises propriamente ditas.





### **4. Análises e resultados**

Os textos selecionados apresentam como tema o encontro do par perfeito na internet. Como já mencionado anteriormente, apenas dois textos multimodais foram selecionados para a realização deste trabalho: um pertencente ao livro nacional e outro, ao livro importado. Eles foram selecionados aleatoriamente após o recorte temático com a condição de estarem inseridos em uma atividade de leitura pelo motivo também já apresentado anteriormente. Abaixo seguem os textos retirados do livro nacional e importado, respectivamente.

**1** This is Tim's ex-wife, Jane. Look at her picture. How old do you think she is? What do you remember about her?  
I think she's about ... / She's a(n) ... / She's in ...

**2** Read Jane's message and complete her registration form.

**3** Match the highlighted verb phrases in the message with the photos (A-F). Write 1 to 6.

Perfectpartner.com Welcome JaneG | [Logout](#) | [Help](#)

[Home](#) | [About Us](#) | [Search](#) | [Messages](#) | [My Account](#) | [Data Info](#) | [Help](#)

**VIEW PROFILE** | **PHOTOS**

Profile: JaneG

I am:  a man  a woman

Born: 03 - Jan -

From: \_\_\_\_\_

I want to meet:  a man  a woman

[SEARCH](#) | [SHOW INTEREST](#) | [FRIEND](#) | [PHOTOS \(1\)](#)



Hi. I'm 32 years old. I'm divorced and I have three children. I'm English, but I live in Sydney now.

You, my perfect man, you're about 35 and you **work for a big company**. You **have a nice car** and you **speak Spanish very well** - I love Spanish! But, please, you don't **play football**. OK? And you don't **smoke** - it's a terrible habit.

Very important: you **like children** a lot!

Do you want to meet me?

[SEARCH](#) | [SHOW INTEREST](#) | [FRIEND](#) | [PHOTOS \(1\)](#)

**E**   ¡Hablo español!

**4** What does Jane's perfect partner say for each photo? Listen, check and repeat.  
I have a nice car. / I don't ...



**I READING**

- a Natasha and Darren want to meet a partner on the Internet. Look at their pictures. How old do you think they are?



- b Natasha e-mails Darren and he answers. Read their e-mails. Then cover them and complete the sentences with *Natasha* or *Darren*.

- 1 \_\_\_\_\_ *Darren* is 30.
- 2 \_\_\_\_\_ lives in north London.
- 3 \_\_\_\_\_ works for a magazine.
- 4 \_\_\_\_\_ works with computers.
- 5 \_\_\_\_\_ likes burgers.
- 6 \_\_\_\_\_ likes the cinema.
- 7 \_\_\_\_\_ doesn't like fast food.
- 8 \_\_\_\_\_ likes Japanese food.

Dear Darren,  
My name's Natasha and I have a flat in north London. I'm 28 and I work for a magazine. I like music, good food and the cinema.  
Please write  
Natasha

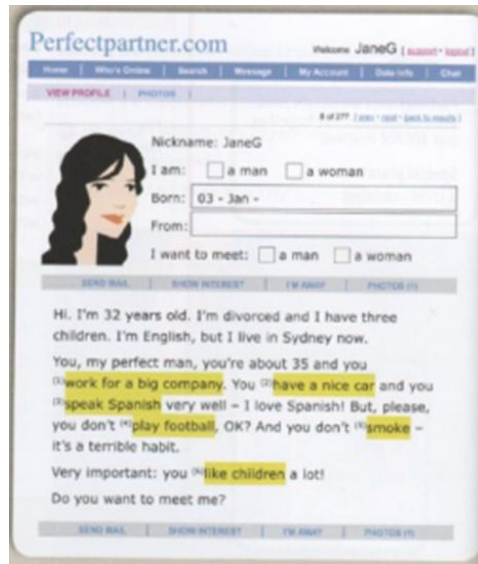
Dear Natasha,  
Thanks for your e-mail. I live in London too. I'm 30 and I work with computers. Let's meet for lunch. Do you like burgers? I know a good burger restaurant in north London...  
Darren

Hi Darren,  
Sorry, I don't like burgers, but I love Japanese food. Friday at 1.00 in Kiku? It's a Japanese restaurant in Ford Street.

Hi Natasha  
OK. See you on Friday.

O tema é tratado de forma simplista pelo livro importado: a relação com alguém na internet é apresentada como uma relação simples, dual (como com alguém que você já conhece). O livro nacional, no entanto, mostra a relação na sua complexidade: uma mensagem aberta a um destinatário "imaginário" (que é, a propósito, representado como multicultural e multirracial). Há uma preocupação com a questão da diferença, que, entretanto, encontra um limite na beleza: todos os sujeitos representados são bonitos e atraentes. Esse limite (cultural) só se revela através do visual.

Partirei agora para as análises das relações interpessoais entre Ator representado e observador em cada texto multimodal separadamente, levando em conta os significados interativos em imagens e as três dimensões de análise propostas por Kress e van Leeuwen apresentadas no capítulo teórico deste trabalho.



No livro nacional, o participante representado visualmente, uma mulher em busca do seu par ideal, é “um de nós”. O Ator apresenta proximidade máxima com o observador no que concerne à dimensão ‘distância social’, determinada pelo tipo de corte na foto, que, nesse caso, é *close shot*, foto só de rosto, o que evidencia uma distância social pessoal com o observador. Tal aproximação com o observador é reafirmada na dimensão ‘relação social’ no que concerne ao ângulo vertical, que, nesse caso, é frontal. Os olhos do Ator estão alinhados aos do observador, o que indica igualdade de poder entre os participantes. No entanto, ainda na mesma dimensão do significado interativo, porém analisando o ângulo horizontal, percebemos um não envolvimento com do Ator com o observador, já que seu olhar não é frontal, mas sim, oblíquo. Com relação à dimensão ‘interação social’, a ausência de contato visual entre Ator e observador indica olhar de oferta, ou seja, o participante representado se coloca à disposição para ser observado. Textualmente ela é categórica ao definir as características do seu parceiro ideal, não modaliza seu discurso e só abre para o diálogo no final ao perguntar se “você” (que tem todas as características determinadas por ela) quer conhecê-la.

## 1 READING

- a Natasha and Darren want to meet a partner on the Internet. Look at their pictures. How old do you think they are?



- b Natasha e-mails Darren and he answers. Read their e-mails. Then cover them and complete the sentences with *Natasha* or *Darren*.

- 1     Darren     is 30.
- 2                    lives in north London.
- 3                    works for a magazine.
- 4                    works with computers.
- 5                    likes burgers.
- 6                    likes the cinema.
- 7                    doesn't like fast food.
- 8                    likes Japanese food.

Dear Darren,  
My name's Natasha and I have a flat in north London. I'm 28 and I work for a magazine. I like music, good food and the cinema. Please write.  
Natasha

Dear Natasha,  
Thanks for your e-mail. I live in London too. I'm 30 and I work with computers. Let's meet for lunch. Do you like burgers? I know a good burger restaurant in north London...  
Darren

Hi Darren,  
Sorry. I don't like burgers, but I love Japanese food. Friday at 1.00 in Kiku? It's a Japanese restaurant in Pond Street.

Hi Natasha  
OK. See you on Friday.

No livro importado, os participantes representados visualmente, uma mulher e um homem, também são “um de nós”. Quanto à

‘distância social’, apresentam proximidade máxima com o observador, assim como acontece no livro nacional. Tal aproximação com o observador é reafirmada na dimensão ‘relação social’, tanto no ângulo vertical quanto no horizontal. Os olhos dos Atores estão alinhados aos do observador, indicando igualdade de poder entre os participantes, e eles olham frontalmente, o que indica total envolvimento com o observador. Com relação à dimensão ‘interação social’, diferentemente do que acontece no livro nacional, há contato visual direto entre Atores e observador, que representa olhar de demanda, eles demandam interação do participante interativo. O texto verbal é dialógico, há negociação. Percebe-se, a partir da segunda troca de mensagens, em que a relação entre eles já se torna mais “íntima”, que a linguagem fica mais informal e mais econômica.

### 5. *Considerações finais*

Ancoradas nas relações de interação entre os participantes, isto é, na metafunção interpessoal de Halliday, as análises no livro nacional apontam para um leitor mais distanciado dos participantes representados visualmente do que no livro importado. Em ambos os livros os Atores visuais representados são desenhos criados para fins pedagógicos e, portanto, menos reais do que fotografias, o que já é um fator que distancia o observador. No entanto, no livro nacional, além disso, a pessoa representada não olha frontalmente para o leitor, ao contrário dos atores representados visualmente no livro importado, que – vale acrescentar –, apesar de olharem frontalmente para nós, leitores imediatos, interagem muito mais entre si no texto verbal, sendo um o leitor do texto do outro, o que torna o texto multimodal, de uma maneira geral, mais dialógico. Diferentemente, a pessoa representada visualmente no livro nacional determina verbalmente aquilo que deve ser o seu par perfeito, só abrindo para o diálogo no último instante ao perguntar se “você” quer conhecê-la, ou seja, se “você”, que tem todas as características determinadas por ela, quer conhecê-la.

Para concluir, gostaria de enfatizar a necessidade de ampliação do *corpus* de estudo para o aprofundamento do que aqui foi proposto e aplicação das categorias propostas. Conclusões genéricas não podem ser tiradas a partir dessas observações, considerando a limita-

ção do *corpus*, mas espero ter podido apresentar um pouco do que vem a ser a multimodalidade e uma forma possível de abordagem.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HALLIDAY, Michael. *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold, 1985.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge, 1996.

VAN LEEUWEN, Theo. The visual representation of social actors. In: \_\_\_\_\_. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press, 2008, p. 136-148.

\_\_\_\_\_. A representação de actores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

## OS NOMES NAS SOCIEDADES PARAENSE E FLUMINENSE

*Maria Lucia Mexias-Simon* (CiFEFiL-USS)

[maria.mexias@uss.br](mailto:maria.mexias@uss.br)

*Sonia Maria da Gama Malcher* (UFPA)

*Beatriz Guimarães da Silva*

*Carolina Barreto Pereira*

*Celia Lopes R. de Almeida*

*Cleide de Oliveira M. Arantes*

*Dionnas Alexandre Soares*

*Italo José Geremias Pereira*

*Lucia Dorotéa Alves Rosa*

### **1. Apresentação**

Tratamos, no presente trabalho essencialmente de:

Análise do convencionalismo e naturalismo na linguagem, a partir da visão aristoteliana, à luz da semiótica; nome possivelmente relacionado à personalidade do indivíduo, a um estado espiritual, a uma característica física ou a uma tarefa destinada a seu proprietário, por determinação divina ou da comunidade a que pertence, ou por desejo de seus nomeadores;

Gramática normativa e o conceito de nome próprio; a visão linguístico-semiótica do assunto;

Perda da motivação semântica dos nomes próprios; epítetos e antonomásias como meios de remotivação;

Despersonalização do indivíduo; a não referencialidade; os modismos na escolha do nome próprio.

### **2. Pressupostos teóricos**

Os nomes fazem parte integrante do que se apresenta ao outro. Fazem parte, portanto, da *máscara*. Aderem a seus portadores, confundindo-se, assim, nomes e nomeados, fato nem sempre levado em conta no ato da escolha dos nomes, ao menos em nossa cultura. Procura-se uma suposta eufonia, uma homenagem nem sempre dada e da qual, às vezes, o nomeador se arrepende. Normalmente, carrega-se o nome pela vida inteira, restando o recurso a alcunhas, a-

breviaturas, na tentativa de suavizar um nome não muito agradável. Frequentemente, em vão buscamos encontrar justificativas para escolha de tal ou qual nome, pela grande quantidade de nomes criados pelos genitores, no desejo de originalidade.

Para Saussure, a língua pode ser localizada no ponto em que uma imagem auditiva se associa a um conceito, constituindo o signo linguístico. O significante (imagem auditiva) é constituído de valores baseados na oralidade que determinam mudança de significado.

No caso dos antropônimos, costuma-se ter como certa a preferência pela eufonia, o que tornaria o “nome de pessoa” puro *significante*, possuidor de um referente, uma vez que sempre se “refere” a alguém, verdadeiro ou imaginário.

Para Cassirer, o nome seria uma evolução ou involução de nomes *a posteriori* atribuídos em homenagem, ou por motivação explícita por fatos religiosos, ou características físicas ou comportamentais. Com o afastamento de tais motivações, passou-se a ter maior liberdade, surgindo criações inéditas, ou modismos trazidos pela mídia, resultando em nomes quase únicos, fato cada vez mais generalizado em nossa região. A nossa pesquisa abordou, então, essa presença da diacronia na sincronia, no cruzamento da lingüística com outros ramos do saber.

Os nomes pessoais são, com muita freqüência, considerados como sendo algo mais que casos de convivência social. A escolha do nome para o recém-nascido e o ritual do registro são levados na mais alta conta, em inúmeras sociedades, da antiguidade aos dias de hoje. “Se, antigamente, o nome era uma coisa viva, por estar pleno de significação, são hoje desprovidos de qualquer sentido, podendo, no entanto, tornarem-se instrumento de poder e de coerção. Adquirem vida própria dependendo da herança cultural, social e financeira de quem os têm e impõem-se como meio de força àqueles que, desavisadamente, estorvam a passagem dos indivíduos que nomeiam.” (O-LIVEIRA; MEXIAS-SIMON, 1999)

O problema das relações entre nomes próprios e comuns não é o da relação entre significação e denominação. Significa-se sempre, seja ao outro, ou a si mesmo. Nunca se nomeia, antes, classifica-se o outro, se o nome que lhe é dado é função das características que

possui; ou classifica-se a si próprio, quando, acreditando-se dispensado de seguir uma regra, nomeia-se o outro, livremente, ou seja, em função do gosto e da personalidade de quem nomeia. E, na maior parte das vezes, fazem-se as duas coisas ao mesmo tempo. Cada um revela, através de sua escolha, o caráter de suas preocupações e os limites de seu horizonte.

O nome próprio, pode ser considerado apenas uma sequência fônica, destituída de significado um índice, ou mesmo um pronome com nome comum. Em situações reais, uma sequência com j/o/z/é será tudo que se quiser atribuir: o diretor-da-escola, o-homem-que-passeia-com-o-cachorro, inclusive uma vaga relação com nome tipicamente brasileiro, o pai de Jesus Cristo etc. Acrescentam-se variações que vão de Exmo. Sr. Dr. José Pereira a Zeca, Zezé etc. A cultura permite as associações, a fala permite esses recursos, o j/o/z/é, ao mesmo tempo, pluralizado e polissêmico, unívoco e plurivalente. Na sua utilização ganha, assim, o nome próprio uma concretização, se é que já não a possuía.

A escolha de prenomes vem se mostrando cada vez mais criativa e diversificada, em prejuízo de critérios religiosos, de homenagens e, até mesmo de eufonia. Esse fato demonstra crescente individualismo do brasileiro, e, ao mesmo tempo, uma ilusão de que, adotando-se um nome "americano" o nomeado será transportado, ao menos ideologicamente, ao "american way of life". Revela perda de autoestima nacional, enquanto os nomes tradicionais portugueses são tidos como nomes de "pobres". As combinações são insólitas, reunindo nomes totalmente criados a nomes religiosos, para que não se percam nem a proteção extraterrena, nem o direito à originalidade. Será demonstrado ocorrer esse fenômeno no Norte e no Sul do Brasil.

Para tanto, elaboramos continuação de pesquisa similar, realizada nos anos 2001 a 2002, na região geossocial em que se insere a Universidade Severino Sombra, agora acrescida de dados atuais (listaram-se os prenomes – nomes de batismo- dos nascidos em 1982, 1992 e 2002) colhidos na mencionada região e em Belém do Pará, num trabalho comparativo. Foi feito levantamento em listagem de alunos em estabelecimentos de ensino público e privado das citadas regiões. Esse levantamento foi classificado por ano e por ordem alfabética, levando em conta as variantes ortográficas.



Foram realizadas, também, entrevistas com casais que registraram seus filhos nesses anos, ou com os próprios nomeados, visando a determinar possíveis motivações para a escolha do prenome de seus filhos. Esses informantes foram classificados por faixa salarial e escolaridade, com o objetivo de verificar as diversas tendências nas diversas faixas.

Com a presente pesquisa, pretendeu-se levantar relação dos antropônimos mais frequentes em nossa região e na região da grande Belém do Pará, nas últimas três décadas. Pretendeu-se, também, traçar possível motivação para a escolha dos “nomes de pessoa”, motivações essas que podem ser de caráter familiar, religioso, homenagens a personalidades, ou meros modismos, além da sonoridade agradável.

Mostraremos que ocorreu perda da motivação semântica, na adoção dos nomes, restando quase somente as razões eufônicas ou os modismos, sobretudo de nomes “estrangeiros” além da vontade de “ser diferente”. Levanta-se, aqui, a questão de ser o nome próprio um verdadeiro signo linguístico, ou, com apagamento do significado, ter-se tornado mero som vocal.

Por estar ocorrendo, ao que parece, em todo o país, composições esdrúxulas, fonte de ridicularização e até de constrangimento aos seus portadores, vem a questão: de onde se extraem tais formações e o que fazer para evitá-las. Decorrem, evidentemente, da baixa estima do brasileiro em relação a seu país e sua cultura, fazendo crer que, um nome “estrangeiro” marcará a criança como possível moradora, ao menos na imaginação, de outros países onde a vida será mais fácil. Há, ainda o desejo recente do brasileiro de ser “diferente”, o que também ocorre, por exemplo, nas variadas obras arquitetônicas.

O prenome, portanto, diz muito a respeito do nomeador e do nomeado. Está no nível pragmático da linguagem, embora a seu respeito possam-se traçar considerações semânticas e morfológicas. Alguns autores têm-se dedicado ao estudo etimológico dos prenomes. Cumpre considerá-los, também, como parte de um discurso, até mesmo como uma visão do mundo sociopolítico-religiosa. A presente pesquisa, como já se disse, complemento de anterior, visa a apresentar um aspecto importante da relação da linguagem com seus usuários; importante, pois o nome é o que se diz primeiramente de uma

pessoa, o que primeiro se conhece, logo após a aparência física. Está pegado à pessoa de tal forma que mesmo se acredita em seus poderes mágicos, uma possível fonte de inspiração dos nomeadores. A força dessas citadas fontes de motivação, mais a presença da mídia, é o objetivo da nossa pesquisa.

É, também, nosso objetivo examinar as visões puramente gramaticais em relação aos pronomes, com possível flexão de plural, coletivos, sufixação etc.

### 3. *Análise dos dados*

#### 1. Belém:

Nomes – 2048  
 Pessoas – 3780 – 184%  
 Tradicionais – 692 – 34%  
 Criativos – 551 – 27%  
 Estrangeiros – 638 – 31%  
 Sem classificação – 167 - 8%

#### 2. Rio Centro-Sul:

##### 2.1. 1982

Nomes – 620  
 Pessoas – 1202 – 193%  
 Tradicionais – 421 – 67%  
 Criativos – 47 – 8%  
 Estrangeiros – 152 – 25%

##### 2.2. 1992

Nomes – 189  
 Pessoas – 270 – 142%  
 Tradicionais – 110 - 58%  
 Criativos – 26 - 14%  
 Estrangeiros – 53 - 28%

##### 2.3. 2002

Nomes – 414  
 Pessoas – 624 – 150%  
 Tradicionais – 265 - 64%  
 Criativos – 48 - 12%  
 Estrangeiros – - 101 - 24%

#### 4. Conclusão

Os nomes, de maneira geral, ligam os indivíduos a uma classe, que pode ser a do nomeador ou a do nomeado. Permitem assimilar e dissimilar. São generalização e individuação. Para o pensamento mítico, o *eu* de cada pessoa e sua personalidade estão indissolúvelmente ligados a seu nome. O nome, aqui, não é um símbolo. Mas faz parte integrante do homem, o duplo de seu corpo e de sua alma. É um signo de identificação, uma dimensão do indivíduo, pois se acredita em seu poder criador e coercitivo. É, também, uma coisa viva, por estar carregado de significação. Mesmo nas culturas ditas mais avançadas, essa relação entre nome e personalidade ainda existe.

Há, por conseguinte, duas situações: o nome é aplicado de acordo com uma regra, independente de escolhas pessoais, ou é livre criação de quem nomeia, segundo um estado de espírito, que pode ser transitório. É preciso, então, que o nome esteja disponível e seja reconhecido como tal pela comunidade a que pertence.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUYSSSENS, E. *Semiologia e comunicação linguística*. São Paulo: Cultrix, s/d.
- CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- COSERIU, Eugenio. El plural em los nombres propios. In: \_\_\_\_\_. *Teoría Del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 1973.
- CUNHA, Antonio Geraldo. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- MATTOSO CÂMARA, J. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique general*. Génève: s/ed, s/d.
- ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

ANEXOS

- 1. Gráficos dos dados coletados: (em percentagem)*
- 2. Modelo de entrevista realizada com o objetivo de se levantar a motivação na escolha do nome*

**1. Gráficos dos dados coletados: (em percentagem)**

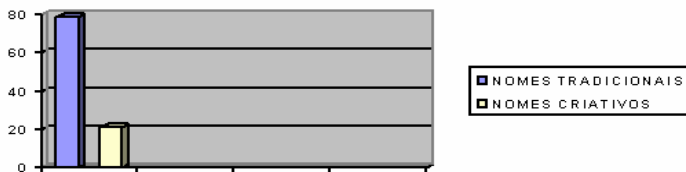
**1. Pai com curso fundamental:**



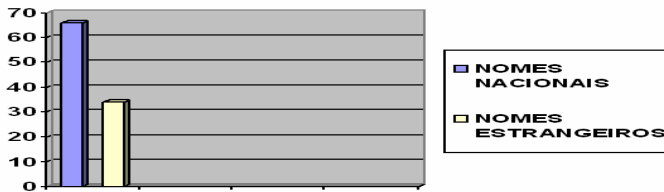
**2. Pai com curso médio:**



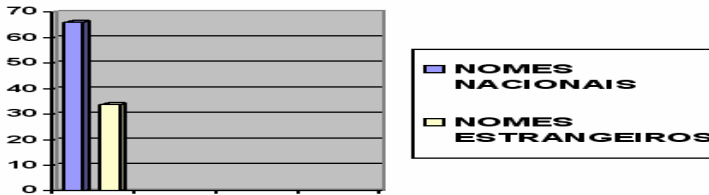
**3. Pai com curso superior:**



**4. Pai com curso fundamental:**



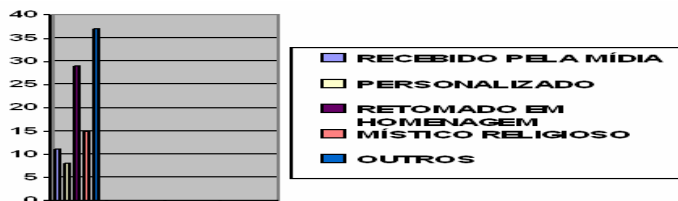
**5. Pai com curso médio:**



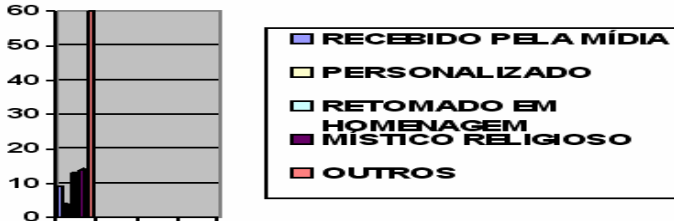
**6. Pai com curso superior:**



**7. Pai com curso fundamental:**



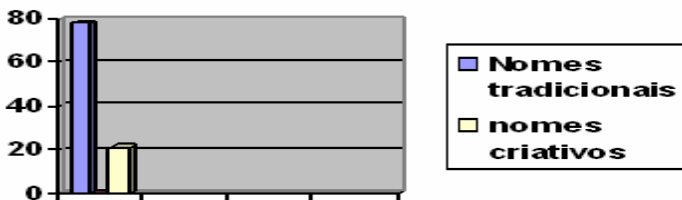
## 8. Pai com curso médio:



## 9. Pai com curso superior:



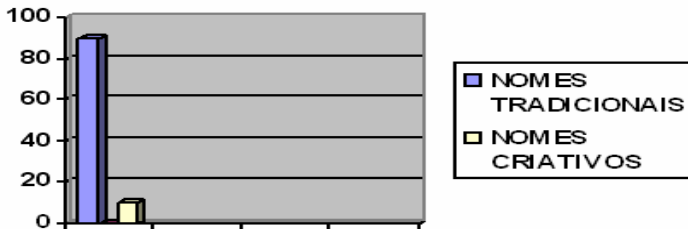
## 10. Mãe com curso fundamental:



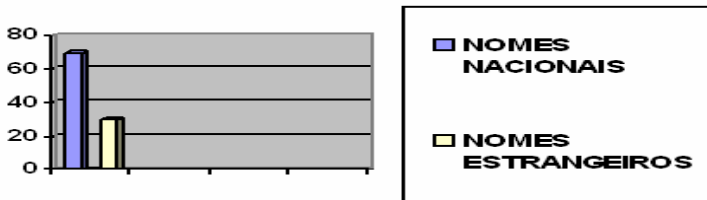
**11. Mãe com curso médio:**



**12. Mãe com curso superior:**

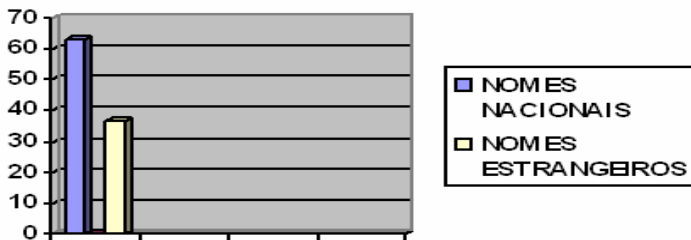


**13. Mãe com curso fundamental:**





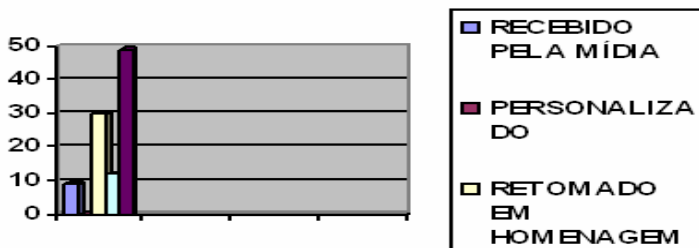
14. Mãe com curso médio:



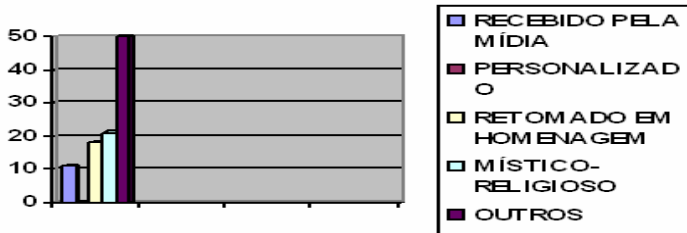
15. Mãe com curso superior:



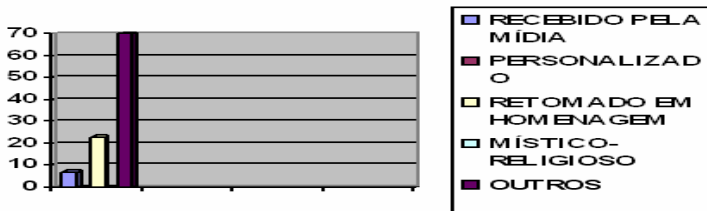
16. Mãe com curso fundamental:



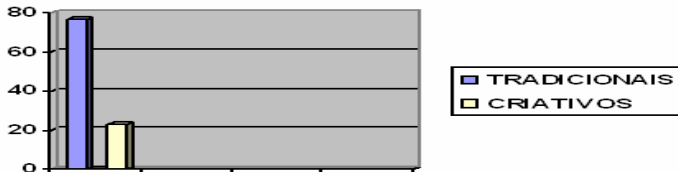
17. Mãe com curso médio:



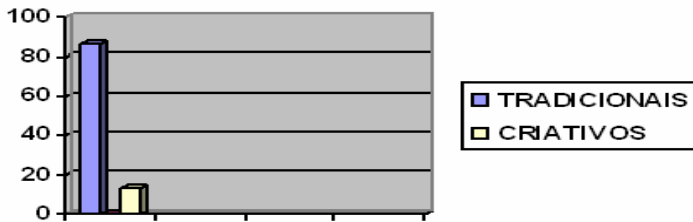
18. Mãe com curso superior:



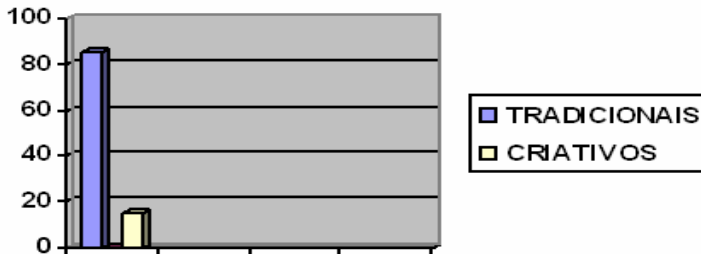
19. Renda familiar de 0 a 999 reais:



**20. De 1000 a 2999 reais:**



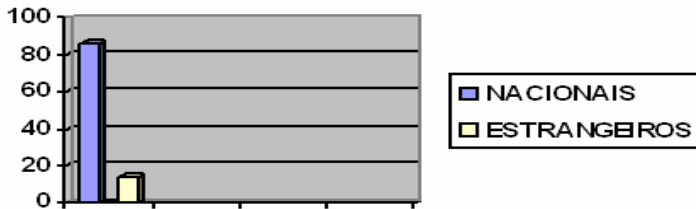
**21. Superior a 3000 reais:**



**22. Renda familiar de 0 a 999 reais:**



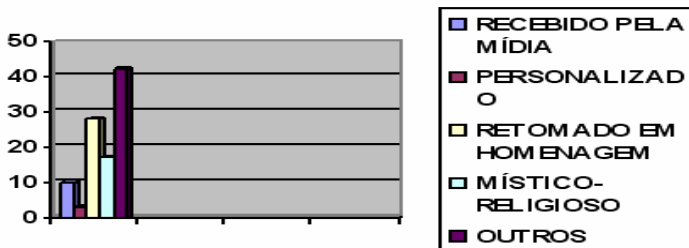
**23. De 1000 a 2999 reais:**



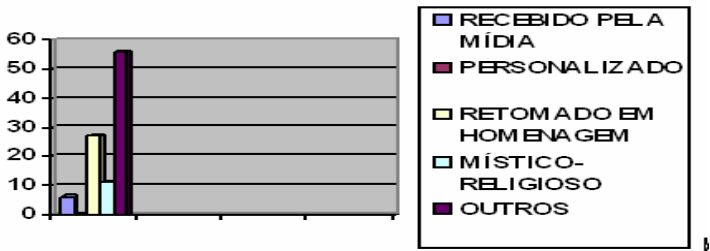
**24. Superior a 3000 reais:**



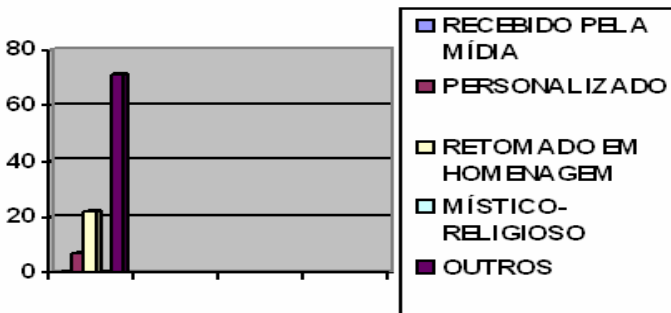
**25. Renda familiar de 0 a 999 reais:**



## 26. De 1000 a 2999 reais:



## 27. Superior a 3000 reais:



**2. Modelo de entrevista realizada com o objetivo de se levantar a motivação na escolha do nome**

Nome (apenas nome de batismo):

.....

1.Nome do informante (completo):

.....

2.Grau de escolaridade do pai do nomeado:

.....

3.Grau de escolaridade da mãe do nomeado:

.....

4.Renda familiar dos pais do nomeado:

.....

5.Razões da escolha do nome:

( ) porque soa bem

( ) por motivos religiosos

( ) por homenagem a parente ou amigo

( ) por homenagem a vultos históricos, ou pessoa famosa

( ) pelo significado

Outras: .....

Autorizo o uso das presentes informações somente em pesquisa acadêmica e nenhum outro fim:

a) .....

## **PADEIRINHO DA MANGUEIRA: A ESTÉTICA DA LINGUAGEM DO MORRO**

*Juliana dos Santos Barbosa (UEL)*  
[julibarbosa@hotmail.com](mailto:julibarbosa@hotmail.com)

### ***1. Apresentação***

**Não são os sambista que formam a roda,  
mas a roda é que forma os sambistas**  
(Roberto M. Moura)

Oswaldo Vitalino de Oliveira, o Padeirinho da Mangueira, é um desses personagens que representam com legitimidade a cultura do samba. Foi no morro da Mangueira que ele se formou como homem e artista. Autor de cerca de 300 composições, a linguagem do morro foi sua principal matéria-prima. Em suas letras decifrou os sentimentos de sua gente, abordou os falares e saberes da favela, exaltou sua escola de samba e retratou o cotidiano do subúrbio carioca.

Neste artigo nos propomos a identificar a estética criadora desse artista que nunca frequentou uma escola, mas teve formação superior: cresceu entre os mestres do samba. Como foi essa formação? Como era seu o universo criador? Como ele expressou o jeito de ser e sentir das comunidades? Como inverteu a hierarquia dos falares sociais? É o que pretendemos apontar a partir de discussões sobre aspectos da cultura do samba, o conceito de redes da criação, a dinamicidade da linguagem e o lugar social do produtor artístico.

### ***2. O Padeirinho***

Padeirinho da Mangueira nasceu em 5 de março de 1927, no bairro de Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro. Recebeu esse apelido devido à profissão de seu pai, o padeiro José Vitalino de Oliveira, de quem também herdou o talento. Nascido em Minas Gerais, seu José Vitalino era cantador de calango, um samba mineiro, balançado, jogadinho, cheio de magia no ritmo.

Conforme relata o biógrafo Franco Paulino (2005), Padeirinho viveu uma infância clandestina, sem lugar fixo para morar. Abandonado pela mãe, dormia nas padarias em que seu pai trabalhava, até que aos 12 anos foi morar num barraco no morro da Mangueira, quando seu José Vitalino lhe arrumou uma madrasta.

Um barraco igual aos outros – chão batido e cimentado, estuque, telhado de zinco. Sem rede de esgoto, luz elétrica, água encanada. [Mas] havia quintal, arvoredo, mato verde, sombra [...] Nada daqueles becos e vielas estreitos e confusos da Mangueira de tempos depois. (PAULINO, 2005, p. 117)

Finalmente tinha um endereço. Mais que isso, um orgulho imenso de morar ali, onde fez amigos como Nelson Sargento, Xangô e Delegado, e tornou-se “da Mangueira”. Ali conviveu com Geraldo Pereira (seu maior ídolo) e Nelson Cavaquinho, personagens decisivos na formação musical do sambista, que como todo artista genuinamente popular, soube extrair o belo das coisas simples.

Nos botequins do morro bebeu não somente as “biritas”, mas toda poesia de Cartola e Alfredo Portuguese. Foi em Mangueira também que absorveu o espírito da malandragem, tão presente no uso que faz da linguagem, com um discurso cheio de molejo e astúcia. No sobe e desce constante das ladeiras incorporou a “estética da ginga” para usar um termo de Paola Jacques.<sup>1</sup>

Apesar de saber desde muito cedo todas as letras e melodias de seus mestres, demorou um pouco para poder “entrar na roda”, ou seja, participar efetivamente dos momentos de integração e confraternização entre os sambistas, porque neste reduto a hierarquia deve ser respeitada, a prioridade é dos mais velhos, mais vividos.

Mas, aos 17 anos, quando finalmente pôde entrar na roda, foi logo reconhecido como um competente ritmista. Nascia nesse ambiente um dos mais ricos repertórios da história do samba. Padeirinho se tornou fera no partido-alto e mestre no samba sincopado, com melodias sofisticadas e sempre originais. Herdou a malícia rítmica de Geraldo Pereira e foi considerado o mais inventivo e prestigiado autor de sambas de gíria do país. (PAULINO, 2005, p. 29-31). Para Nei

---

<sup>1</sup> Paola Berenstein Jacques é autora do livro “Estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica”.



Lopes, “ele foi um grande autor de sambas sincopadamente malandreados”<sup>2</sup>. Suas composições foram gravadas por grandes nomes da música popular brasileira, como Beth Carvalho, Chico Buarque, Clementina de Jesus, Elza Soares, Jamelão e João Nogueira.

### 3. *As redes criativas na roda de samba*

Foi nas rodas de samba que Padeirinho definiu seu estilo como criador musical. Esse fato nos abre, no mínimo, duas perspectivas: pensar a *roda* como o espaço autêntico da cultura do samba, e a *criação* como resultado das relações do artista com o seu ambiente.

Começamos pela *roda*, uma espécie de elemento legitimador do samba. Com Moura (2004, p. 37 e 42) afirmamos que a roda é anterior ao gênero (samba) que lhe emprestou o nome, é sua verdadeira motriz. Apesar das mudanças pelas quais o gênero musical passou, a roda permaneceu com sua significação sociocultural. Em sua obra *No princípio, era roda*, o autor recupera a trajetória do samba analisando esses eventos que eram ao mesmo tempo festa e música, conagração e lazer.

Ser sambista vai além de cantar, tocar, dançar ou curtir o ritmo musical. Implica em entrar na roda com um grau de entrega que vai da comida à roupa, da bebida aos gestos. Carlos Messeder Pereira, em sua obra sobre a estruturação sociocultural do bloco carnavalesco Cacique de Ramos, diz:

Ritual de encontro, momento de reforço de laços de identidade e de reciprocidade, encontro de iguais e, ao mesmo tempo, *locus* de trocas com outros grupos sociais [...] marcada sempre por uma certa informalidade no seu desenrolar – o que não significa ausência de regras. Esse clima se traduz, por exemplo, na forte presença do improvisado (*p.ex. o partido alto, um tema-refrão a partir do qual de começa a versar*). Ao lado da música e da conversa, dois outros elementos são fundamentais para o desenrolar do pagode: a bebida (frequentemente a cerveja, alguma cachaça, uma batida de limão) e algo para comer (seja uma sopa – de entulho, de lentilha, de ervilha –, seja um prato mais forte ou mesmo uma refeição – uma peixada, uma macarronada, um mocotó. (PEREIRA, 2003, p. 96)

---

<sup>2</sup> Prefácio do livro “Padeirinho da Mangueira” de Franco Paulinho

A roda é, portanto, um espaço de conexões, e foi nesse contexto que Padeirinho começou a compor. Para Salles (2006) essas interações colocam a obra de arte como um sistema aberto que interage com o meio ambiente supondo condições de encontros, contatos, disputas e parcerias. A relação com o seu entorno é, entretanto, mais que um aspecto do seu percurso criador, a cultura da periferia está na essência da sua obra.

As discussões sobre o conceito de *Redes da Criação*, abordam as relações do artista com a cultura, o espaço e o tempo, aliadas a questões relativas à memória, percepção e recursos de criação:

Essa visão do processo de criação nos coloca em pleno campo relacional, sem vocação para o isolamento de seus componentes, exigindo, portanto, permanente atenção a contextualizações e ativação das relações que o mantêm como sistema complexo. (SALLES, 2006, p. 22)

O ato de criar é um processo de influência mútua: o artista interage com o ambiente, sofrendo influência de seus elementos e agindo sobre eles. Os componentes básicos da obra de Padeirinho foram extraídos das biroscas do morro, dos caminhos da periferia e dos terreiros de macumba. Lugares de onde ele também extraiu sua formação musical, cultural e humana. Sem nunca ter sido formalmente alfabetizado, a estética da sua linguagem é resultado da sensibilidade de fazer do mundo uma grande sala de aula.

Vem daí a opção consciente pela língua do povo, usada com talento e criatividade para falar sobre a cultura da periferia. Na concepção chomskiana sobre os dois níveis do fato linguístico, Padeirinho ultrapassou o nível da competência e atuou no nível do desempenho, como explicita Pignatari em seu livro *O que é Comunicação Poética*:

O nível de competência refere-se ao nível de domínio técnico da linguagem (aos três anos de idade, uma criança já domina as estruturas básicas de seu idioma materno). O nível de desempenho é aquele em que o falante *cria* em cima do nível de competência. É claro que esses níveis não são separados: a criança aprende criando. Todos nós criamos, mas a (des)educação que recebemos nos orienta no sentido da *descriação*, no sentido de permanecermos apenas ao nível de competência (PIGNATARI, 2005, p.13)

Até aqui, a trajetória de Padeirinho nos permite afirmar que ele não foi “deseducado” por um sistema ortodoxo de ensino (PIG-

*Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, Nº 4, t. 4

NATARI, 2005) e que o ato criador está localizado no campo relacional, como uma rede de conexões que recebe influências diversas (SALLES, 2006). No entanto, a complexidade da estética criadora de Padeirinho nos impõe a necessidade de ir além.

Não é possível entender a dimensão do trabalho de linguagem de Padeirinho atendo-se somente a refinamentos de estilo e ao seu processo de produção em particular. Seu trabalho será melhor entendido explorando-se a dinâmica social da linguagem. Adotamos o termo “estética criadora” ao caso de Padeirinho, tentando abarcar o emprego da linguagem e sua relação com a produção e fruição culturais.

#### **4. Quando derem vez ao morro, toda a cidade vai cantar 3**

No início da década de 80, Padeirinho lançou a música “Linguagem do morro”, uma das mais representativas de dezenas de composições que escreveu depois de perceber que o público “letrado” de outras classes, distantes do universo do morro e do linguajar da malandragem, não entendia o significado de suas composições. Virou uma espécie de tratadista de gíria, imbuído de uma vontade didática de mostrar o significado de termos correntes do cotidiano e da linguagem popular. Outra música importante de seu repertório é “Favela”, nascida de uma observação atenta que, de sua casa no alto do morro, fazia da paisagem e da movimentação das pessoas:

##### **Linguagem do morro**

**Composição: Padeirinho / Ferreira dos Santos**

Tudo lá no morro é diferente  
Daquela gente não se pode duvidar  
Começando pelo samba quente  
Que até um inocente  
Sabe o que é sambar  
Outro fato muito importante  
E também interessante  
É a linguagem de lá  
Baile lá no morro é fandango

---

<sup>3</sup> Trecho da música “O morro não tem vez” de Vinícius de Moraes e Tom Jobim.

Nome de carro é carango  
 Discussão é bafafa  
 Briga de uns e outros  
 Dizem que é burburim  
 Velório no morro é gurufim  
 Erro lá no morro chamam de vacilação  
 Grupo do cachorro em dinheiro é um cão  
 Papagaio é rádio

Grinfa é mulher  
 Nome de otário é Zé Mané

### **Favela**

**Composição: Padeirinho/ Jorginho Peçanha**

Numa vasta extensão  
 Onde não há plantação  
 Nem ninguém morando lá  
 Cada pobre que passa por ali  
 Só pensa em construir seu lar

E quando o primeiro começa  
 Os outros depressa procuram marcar  
 Seu pedacinho de terra pra morar

E assim a região  
 sofre modificação  
 Fica sendo chamada de a nova aquarela

E é aí que o lugar  
 Então passa a se chamar favela.

Nas letras percebe-se que a preocupação de Padeirinho é maior que traduzir terminologias e indicar sinônimos: é um mundo que se organiza na letra e é apresentado para dar-se a conhecer a outrem – outros agrupamentos sociais, outros socioletos -, numa busca de interlocução, ou de verdadeira comunicação.

Roland Barthes, um dos pensadores mais envolvidos com a dinâmica da linguagem, lembra que ela não é mero instrumento do homem, mas o constitui e representa sua inserção histórica. Diz Barthes (1988, p. 106) que “numa sociedade dividida (pela classe social, o dinheiro, a origem escolar), a própria linguagem divide”. Para o autor, não é o fato de termos uma língua em comum ou partilharmos

de uma mesma “cultura de massa” que nos faz comunicantes no jogo de linguagens a que estamos submetidos. O semiólogo francês vê uma dilaceração na interlocução social precisamente quando imaginamos ter na cultura de massa uma “cultura” em comum, pois enquanto isso a divisão social das linguagens e dos falares é levada ao cúmulo.

Não por acaso o poeta Vinícius de Moraes e Tom Jobim, dizem que “quando derem vez ao morro, toda a cidade vai cantar”. É o reconhecimento de um universo de musicalidade que o intelectual de classe média custa a perceber, acostumado que está a ser “portador” do letramento e a estar na posição de “transmissor” dos conhecimentos e de pretensão “criador” da cultura.<sup>4</sup>

Mas não só a intelectualidade dos bancos universitários demora a ter essa percepção. O sambista Nelson Sargento, parceiro de samba e de Mangueira de Padeirinho, escreveu em depoimento:

Só depois de muitos anos entendi a grande importância do Padeirinho no contexto da cultura popular. Ele deixou registrado com música, ritmo e rimas, a linguagem das comunidades mais baixas da sociedade (PAULINO, 2005, p. 56).

A percepção de Nelson Sargento, no entanto, ainda não aponta outra característica da atitude criadora e do trabalho de linguagem de Padeirinho: ele inverte a posição a que estamos alienados nos falares sociais. Iltrado, passa a ser educador. Passa a traduzir conhecimentos sobre os falares e sobre a cidade para uma elite social que não consegue entender e sentir de seu ponto de vista de morador do morro. Padeirinho ao mesmo tempo afirma a linguagem popular e se rebela contra a estratificação da linguagem. Ele dizia, consciente: “- Para mim a língua é tudo. Não é com ela que a gente fala, que a gente pensa?” (PAULINO, 2005, p. 29).

Se somarmos a sabedoria básica desta opinião com a verdade enfática de sua atitude, ao quebrar os paradigmas no trabalho de linguagem, vamos chegar à formulação de Júlia Kristeva:

---

<sup>4</sup> Vale destacar a iniciativa da pesquisadora Heloísa Buarque de Hollanda, que começou a desenvolver em 2010 o projeto “Universidade das Quebradas”, visando promover a troca de saberes entre pesquisadores da academia e artistas sem educação formal.

Não sendo o texto a linguagem comunicativa que a gramática codifica, não se contenta com representar – com significar o real. Pelo que significa, pelo efeito alterado, presente naquilo que representa, participa da mobilidade, da transformação do real, que apreende no momento de seu não fechamento. (KRISTEVA, 1969, p. 12)

### 5. *Um jeito malandro de ler o mundo*

Na biografia sobre o sambista mangueirense, Franco Paulino informa que a formação de Padeirinho se deu fora dos ambientes formais de ensino. Aprendeu no boteco, nas biroschas do morro e bocadas do subúrbio. Em entrevista, certa vez Padeirinho declarou: “Foi com essa mania de ficar procurando rimas, burilando as letras, que eu aprendi a ler e escrever”<sup>5</sup>. Uma abordagem sobre linguagem e conhecimento, que lança luzes à criação de Padeirinho, nos é dada pelo educador Paulo Freire e sua proposição acerca da leitura de mundo. Freire (2006, p. 11) considera que “a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Paulo Freire nos ensina a reconhecer os conhecimentos diversos presentes em cada pessoa, vindos de sua cultura e experiência. Para um agricultor, por exemplo, o soprar do vento diz coisas que nada significam para um engenheiro na grande cidade. No entanto, o saber do segundo é hierarquizado culturalmente e o do primeiro é geralmente ignorado. A graduação escolar estabelece uma forte estratificação, que despreza a indicação freireana de que a leitura de mundo não só é anterior à leitura da palavra, como para gerar conhecimento deve existir sempre após essa aquisição, já que a realidade e a linguagem – o texto e o contexto – se relacionam e se apresentam dinamicamente.

Padeirinho é um insurgente contra as hierarquias sociais. E o faz com tempero: o tempero (esperto e malandro) do samba:

O doutor  
Abandona até Copacabana  
Sai do meio de gente bacana

---

<sup>5</sup> Entrevista concedida ao Jornal do Brasil, na edição de 5 março de 1997 (In: PAULINO, 2005)

E vem pro morro sambar  
 Ele até  
 Já foi presidente de nossa escola  
 Quase fez um samba  
 Junto com Cartola  
 E diz que no morro  
 É que é seu lugar  
 Bom para se morar  
 E o doutor  
 Para entrar no samba não tem embaraço  
 Mete aquele velho passo  
 Que o passista lhe ensinou  
 E quem vê  
 Ele desfilando em plena avenida  
 Com sua fantasia multicolorida  
 Ninguém diz que é um doutor

Esse samba Padeirinho compôs para Roberto Paulino, filho de família rica de Ipanema, que depois de iniciar carreira como jurista na cerâmica da família, deixou a advocacia, enveredou pelo jornalismo e viu-se completamente envolvido com o pessoal da Mangueira, onde se sentia bem e foi até presidente da Escola de Samba.

Na composição, Padeirinho faz uma série de inversões, que são subversões de linguagem: a) é o compositor popular narrando a história curiosa do enamoramento de um homem rico com o modo de vida do povo; não mais o comum de serem os escritores a narrar a vida popular; b) na narrativa é o personagem da elite quem aprende com o passista; c) coloca como privilégio quase inatingível alguém conseguir ser parceiro de Cartola, também sambista do morro; d) descreve com efeito de estranhamento o estar bem de um doutor com a roupa simples de passista, e finaliza, apresentando como conquista o fato de que ninguém lhe reconheceria como Doutor.

É uma esperteza, que podemos chamar de malandragem textual, inverter as hierarquias e os valores. Fazer o mundo popular ser invejado. A linguagem planta suas bananas de dinamite e provoca uma implosão nos valores, ou nos estereótipos, que Barthes chamava de doxa, opinião corrente ou considerada “natural”, arvorada por uma maioria social. O que Padeirinho faz é outro mundo emergir, orgulhoso de si. Percebendo que a “ordem natural” não o contempla, nem foi elaborada por ele, elabora outra ordem e a apresenta com legitimidade.

O que Padeirinho nos dá a ver é que a articulação de linguagem pode estar a serviço de uma comunicação de certo modo habermasiana (no sentido de ser negociada socialmente), porém tendo essa “negociação” transposta para os jogos e construções de linguagem. No lugar da doxa comum nos estereótipos da cultura de massa, nos propõe amplificarmos nosso universo de conhecimento para que de fato tenhamos linguagens compreensíveis, que superem o esfacelamento do social e tornem claro os contornos de suas qualidades e diferenças. Há aí, na operação de linguagem de Padeirinho uma inserção histórica onde o narrador vê a história como “objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘*agoras*’” (BENJAMIN, 1994, p. 229).

Padeirinho é o escritor que se coloca em relação ao trabalho de linguagem não aceitando o que Walter Benjamin, no texto “*O autor como produtor*” chama de ingerência do intelectual tradicional como “mecenas ideológico” que vai falar sobre temas importantes ou tentar aproximar-se da vida do povo, mas não renuncia ao aparelho produtivo que mantém as distâncias entre produtores de um lado e consumidores de outro. Ao “tomar a palavra”, Padeirinho faz, nas palavras de Benjamin (1994, p. 129) a “superação daquelas esferas compartimentalizadas de competência no processo da produção intelectual”.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.



KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MOURA, Roberto M. *No princípio, era a roda: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

PAULINO, Franco. *Padeirinho da Mangueira: retrato sincopado de um artista*. São Paulo: Hedra. 2005.

PEREIRA, Carlos A. M. *Cacique de Ramos: uma história que deu samba*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2003.

PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. Cotia: Ateliê, 2004.

SALLES, Cecília A. *Redes da criação: construção da obra de arte*. Vinhedo: Horizonte, 2006

# **PÃO DE AÇÚCAR: UMA OU VÁRIAS MOTIVAÇÕES DE UM MESMO TOPÔNIMO?**

*Andréia Almeida Mendes (UFMG/DOCTUM/VÉRTICE)*  
[andreialetras@yahoo.com.br](mailto:andreialetras@yahoo.com.br)

## ***1. Considerações iniciais***

A pesquisa apresentada neste artigo tem como objetivo analisar a origem e o significado do topônimo Pão de Açúcar, nos estados do Rio de Janeiro, Alagoas e Minas Gerais, com o intuito de verificar se a motivação toponímica das três localidades foi a mesma. Para tanto, serão analisadas as vinculações existentes entre o nome de lugar e as características que subordinaram o nomeador; uma vez que a nomeação tem a função de registrar um momento vivido e/ou as próprias características deste local. Desse modo, ao mesmo tempo em que se nomeia o local, o nomeador deixa definido traços de sua cultura.

Inicialmente, será apresentada a metodologia utilizada durante a pesquisa; logo após, o topônimo será analisado em cada uma das localidades: primeiro o Pão de Açúcar do Estado do Rio de Janeiro, por ser ele a denominação mais antiga; em seguida, o da cidade alagoana de Pão de Açúcar e o do Córrego de Pão de Açúcar em Minas Gerais. Ao terminar essa análise, serão vistas as considerações finais.

## ***2. Procedimentos metodológicos***

O topônimo surge da necessidade de indicação, sendo diferente dos nomes comuns, que tem a função de significação; assim, ao se “batizar” uma localidade, o que era arbitrário lingüisticamente, transforma-se, no ato do batismo, em um termo essencialmente motivado. A funcionalidade do emprego toponímico adquire uma grande dimensão, apontando dois aspectos referentes à nomeação.

– primeiro, na intencionalidade que anima o denominador, acionado em seu agir por circunstâncias várias, de ordem subjetiva ou objetiva, que o levam a eleger, num verdadeiro processo seletivo, um determinado nome para este ou aquele acidente geográfico;

– e, a seguir, na própria origem semântica da denominação, no significado que revela, de modo transparente ou opaco, e que pode envolver procedência as mais diversas. (DICK, 1990, p. 18)

O mecanismo de nomeação é causado por um vínculo estreito entre o objeto denominado e o seu denominador. Esta motivação tanto pode ocorrer por causas claras como subjetivas; por isso, o que inicialmente é transparente, pode, com o tempo, perder a sua relação com a etimologia primitiva. Isso ocorre, como já foi dito, pois, no primeiro momento da nomeação é o homem quem escolhe o nome, “permitindo a averiguação de todos os impulsos que sujeitaram o ato mediador, num segundo momento, é a denominação que irá condicionar e determinar os rumos dos estudos toponímicos” (DICK, 1990, p. 26).

Este estudo é de fundamental importância pois,

É do estudo deste homem individual ou coletivo que se poderá depreender a legitimidade do emprego de uma forma de língua, no uso toponímico, e seus conseqüentes: origem ou filiação genética, as causas motivadoras, suas relações com o meio físico ou antrópico. Dessa rede onomástica ou nominal, poder-se-á inferir um modelo denominativo dominante na região em estudo, ou mesmo, vários modelos simultâneos, como os pontos de intersecção de um nome a outros, as línguas faladas, as tendências lingüísticas visíveis nas denominações, manifestando, por vezes, formas antigas de linguagem ou expressões idiomáticas em desuso, mas ainda vivas nos nomes. O topônimo, assim, vai deixando de ser apenas um instrumento de marcação ou de identificação de lugares para se transformar em um fundo de memória, de natureza documental tão valiosa e significativa como os textos escritos. (DICK, 1996, p. 337).

### **3. *O Pão de Açúcar do Estado do Rio de Janeiro***

Como já foi citado, a pesquisa partiu da motivação do topônimo carioca por ser ele um dos nomes de lugares mais antigos do país. Aos seus pés, Estácio de Sá, em 1º de março de 1565, fundou a Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. Estácio de Sá chegou ao Rio em 28 de fevereiro de 1565 e, no dia 1º de março, lançou os fundamentos da cidade, entre os morros Cara de Cão e Pão de Açúcar, uma vez que era esse o local de mais fácil defesa, pois permitia não só a observação de qualquer movimento de entrada e saída de embarcações da baía, como também facultava a visão interna de todos os possíveis invasores.

Marca registrada da cidade do Rio de Janeiro, o morro do Pão de Açúcar é uma montanha despida de vegetação em quase sua totalidade; sendo circundado por uma vegetação característica do clima tropical, especificamente um resquício de Mata Atlântica com espécies nativas, muitas já extintas em outros lugares. É um bloco único de uma pedra proveniente do granito, que sofreu alteração por pressão e temperatura, possuindo idade superior a 600 milhões de anos.



**Imagem 1 – Pão de Açúcar do Rio de Janeiro, no Rio de Janeiro**

Esse morro constitui o sítio geológico mais popular do país, sendo reconhecido em todos os continentes como um dos símbolos do Brasil. Seu reconhecimento como um dos principais sítios geológicos mundiais, ocorreu durante o *31<sup>st</sup> International Geological Congress (Julho/2000)*, quando foi decerrada a placa comemorativa. Esse morro localiza-se no bairro da Urca, na zona sul do município do Rio de Janeiro, capital do Estado do Rio de Janeiro, na entrada da baía de Guanabara, com altitude máxima de 396 metros. Ele está inserido geologicamente na Província da Mantiqueira de Almeida *et al* (1981), que é caracterizada por abundante granitogênese neopraterozóica, resultante da amalgamação do supercontinente *Gondwana*, ao final do Ciclo Orogênico Brasileiro/Pan-Africano.

Há várias versões para a nomeação deste topônimo, uma é de que os tamoios, os primitivos habitantes da baía de Guanabara, se referiam à essa montanha como “Pau-nh-açuquã”, significando morro alto, isolado e pontudo” na língua tupi guarani; os franceses da primeira leva o chamavam de “Pot de beurre”; os colonizadores portugueses de “Pão de Sucar”; os franceses da segunda leva o chamavam “Pot de Sucre”.

A versão historicamente mais aceita, porém é outra. Segundo o historiador Vieira Fazenda, foram os portugueses que deram este nome, pois durante o apogeu do cultivo da cana-de-açúcar no Brasil (século XVI e XVII), após a cana ser espremida, o caldo fervido e apurado era colocado em uma forma de barro cônica. A semelhança do penhasco carioca com aquela forma de barro teria originado o nome.

Entre os anos 1583 e 1590, o padre jesuíta Fernão Cardim, em missão no Brasil descreve os engenhos de açúcar e processo de produção, classificando-o como o primeiro empreendimento industrial do Brasil.<sup>1</sup>

Cada engenho é uma máquina e fábrica incrível. Em cada um, de ordinário há seis, oito ou mais brancos e, ao menos, 60 escravos, que se requerem para o serviço. Os trapiches, engenhos que moem a cana com bois, requerem 60 bois, os quais moem de doze em doze, revezados: começa-se de ordinário a tarefa à meia noite e acaba-se no dia seguinte às três ou quatro horas depois do meio dia. Em cada tarefa se deita 60 a 70 formas de açúcar branco e mascavo. Cada forma tem mais de meia arroba. Os serventes andam correndo, e por isso morrem muitos escravos. Tem necessidade cada engenho de feitor, carpinteiro, ferreiro, mestre de açúcar com outros oficiais, que servem do purificar. Os mestres de açúcares são os senhores do engenho, porque em sua mão está o rendimento e ter o engenho fama, pelo que são tratados com muitos mimos, e os senhores lhes dão mesa, e cem mil réis, e outros mais a cada ano.

O engenho era, então, formado pelas instalações destinadas ao preparo do açúcar: a moenda, onde a cana era moída para a extração do caldo; as fornalhas, onde o caldo era fervido e purificado em tachos de cobre; a casa de purgar, onde o açúcar era branqueado, os

---

<sup>1</sup> Embora esta época seja anterior ao período da Revolução Industrial, os engenhos são assim considerados por englobarem registros do trabalho humano, do maquinário, das ferramentas e processos de produção.

galpões, onde os blocos de açúcar eram quebrados em várias partes e reduzidos a pó.

Essas formas de açúcar citadas acima – cones com um furo no meio –, também conhecidas como formas de pão de açúcar recebiam, como já foi dito o caldo de cana fervido e o armazenavam por 45 dias, período após o qual o “pão” (bloco de açúcar endurecido) era retirado.

O “pão” era cortado pelos escravos de modo que fossem separadas as partes “nobres” do açúcar destinadas à exportação; a parte que misturava o bagaço de cana e impurezas era destinada à alimentação dos escravos. Na parte inferior se depositava o açúcar mascavo (mais escuro). A imagem abaixo retrata uma dessas fôrmas de “pão-de-açúcar” encontrada através de escavações no antigo Engenho dos Erasmos em São Paulo.



**Imagem 2: Cacos das antigas fôrmas de pão de açúcar do antigo Engenho dos Erasmos, em São Paulo**

#### 4. O Pão de Açúcar do Estado de Alagoas

O município de Pão de Açúcar, por sua vez, está localizado no estado de Alagoas. Segundo Moreno Brandão, o seu povoamento se deu a partir de 1611, com gente branca e índios da serra do Aracaré, estado de Sergipe e que parte de seu território pertencia à Casa da Torre (Bahia). Em princípios do século XVII, os índios Uramaris obtiveram de D. João IV terras à margem do rio São Francisco, desde o Morro do Cavalete, pelo lado do poente, até o Morro do Aranha, pelo nascente, com quatro léguas de fundo, até e Serra do Xitroá. Deram-lhe o nome de Jaciobá que, em guarani significa “Espelho da Lua”. A doação de D. João suscitou a inveja dos índios Xocós, residentes na ilha de São Pedro. Após luta sangrenta, os invasores venceram e os índios Uramaris mudaram-se para um lugar fronteiro, no estado de Sergipe, ao qual deram o nome de Jaciobá, o mesmo da antiga pátria.

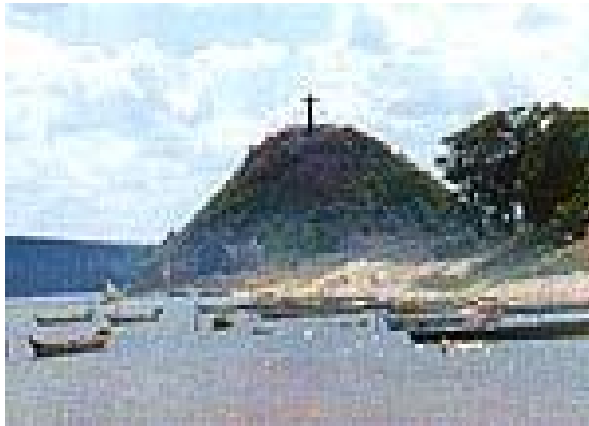


**Imagem 3: Localização do Município Pão de Açúcar, em Alagoas**

No ano de 1634, Cristovam da Rocha, proprietário da Ilha Grande (Penedo), apossou das terras onde hoje se ergue a cidade de Pão de Açúcar. Em 07 de novembro de 1660, por carta de Sesmaria, as terras passaram ao domínio do português Lourenço José de Brito

Correia que, com o fim de explorar a pecuária e o comércio, pelo porto de Penedo, criou uma fazenda de gado entre os morros Cavalete e Farias, com o nome Pão de Açúcar. Segundo Amorim, este topônimo surgiu através de uma comparação do “Morro do Cavalete com as formas, de feitio cônico, onde se punha o mel de cana-de-açúcar para cristalizar e formar o pão de açúcar.” (AMORIM, 2004, p. 13).

A figura abaixo retrata o Morro do Cavalete, sendo perceptível a sua forma cônica que serviu de motivação para o topônimo.



**Imagem 4: Morro do Cavalete, na cidade de Pão de Açúcar, em Alagoas**

### **5. *O Pão de Açúcar do Estado de Minas Gerais***

Encontramos, nesse estado, o Córrego do Pão de Açúcar, situado no município de Abre Campo, na divisa com as cidades de Matipó e Pedra Bonita. A denominação baseia-se no fato de encontrar-se nessa região uma pedra muito parecida com a formação rochosa do Pão de Açúcar do Rio de Janeiro – a Pedra Branca. Em 1911, o Pe. Dario Schettim já fazia referência a esse local ao enviar notícias a Nelson de Senna:

Unindo o útil ao agradável, a pedra-redonda, deleitando a vista com a sua magestosa elevação e bonita forma serve também ao povo de um quase infallível barômetro. No inverno conserva constantemente o seu



elevado cabaço envolto nos densos nevoeiros que sobre elle descem. A retirada dos mesmos é indício certo de melhoria do tempo.

Continuamente descoberta na estação da secca, previne muitos dias antes a chuva, envolvendo-se em seu alvo capuz de nuvens. De qualquer parte que se mostre ao observador curioso, offerece sempre a vista um painel soberbo, um quadro verdadeiramente encantador e superior a todo encarecimento. Talhada a pique da sua base ao seu ápice, toda escalvada e suas faces, apresentando apenas uma ou outra raga, a sua forma levemente arredondada e a sua grande altura faz-nos lembrar um desses castellos roqueiros, tão communs na Idade Média, o que segundo a sua posição podiam zombar dos ataques dos inimigos(...)

O Pão de Assucar, aquele gigante de pedra, que se de pedra não fora já há muito ter-se-ia esborvado, minado pelas furiosas vagas que constantemente o açoutão postado, como uma sentinella muda á entrada da ridente bahia do Rio de Janeiro: a rainha das cidades sul-americanas, tão admirado de naturaes e estrangeiros, como decantado dos poetas, pôde pela sua collocação levar vantagem a pedra-redonda em magestade, porém, em belleza não. Não é conhecida a sua altitude, porém, crê-se não ser inferior á de mil e quinhentos metros. (SCHETTIM, 1911, p. 13)

Essa pedra citada por esse autor está sendo retratada nas imagens abaixo:



**Imagem 5:**  
**Pedra Branca, no Córrego do Pão de Açúcar, em Abre Campo, Minas Gerais**



**Imagem 6:**  
**Pedra Branca, no Córrego do Pão de Açúcar, em Abre Campo, Minas Gerais**

Como se percebe, o topônimo Pedra Branca originou-se do fato de ela estar constantemente envolta de nuvens ou serração, indicando frio ou possibilidade de chuva. Ao lado desta pedra, temos uma outra, localizada no alto do morro denominado Pão de Açúcar. O nome do Córrego, por sua vez, surge do fato desta pedra estar situada nele. O Morro do Pão de Açúcar e a Pedra Branca podem ser possíveis referências ao Pão de Açúcar e ao Morro Cara de Cão do Estado do Rio de Janeiro.



**Imagem 7: Morro do Pão de Açúcar, no Córrego do Pão de Açúcar, em Abre Campo, Minas Gerais**

Tem-se, como se verifica na carta do IBGE abaixo, a existência de três topônimos denominados Pão de Açúcar nesta região: a fazenda Pão de Açúcar, o Córrego do Pão de Açúcar e a próprio Morro do Pão de Açúcar.

Torna-se imprescindível ressaltar que, para a geologia, todo maciço cujos gradientes são muito elevados e os topos aguçados e arredondados são chamados de pontões rochosos do tipo “pão-de-açúcar” ou *inselbergs*.

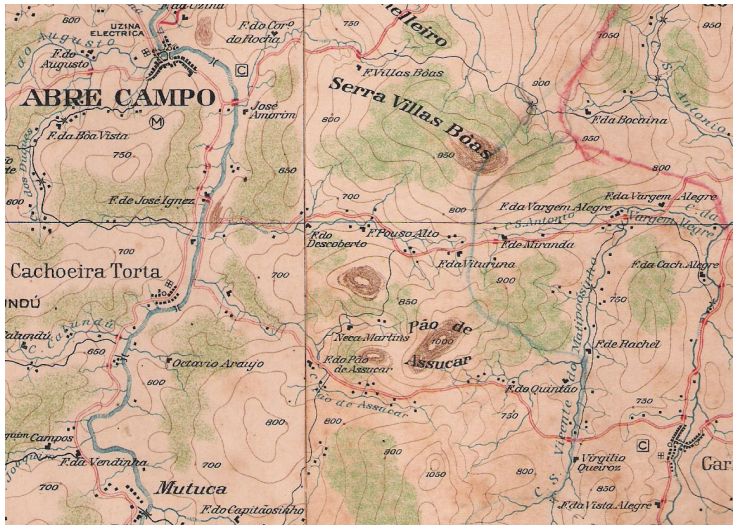


Figura 8: Carta do IBGE

## 6. Conclusão

Ao se analisar o topônimo Pão de Açúcar do Rio de Janeiro, pôde-se verificar que a sua motivação ocorreu devido ao fato do formato das antigas fôrmas de “pão de açúcar” utilizadas antigamente na produção de açúcar serem parecidas com o formato desse morro.

O Pão de Açúcar da cidade de Alagoas, por sua vez, tem essa mesma motivação, uma vez que o Morro do Cavalete, situado nessa cidade às margens do Rio São Francisco tem o formato também parecido com estas mesmas formas.

Quanto ao topônimo mineiro, parece ter sido resultado de uma translação toponímica, na qual a motivação deste topônimo parece ter surgido através da comparação das formações rochosas existentes nesta cidade de Minas Gerais com as do Pão de Açúcar carioca.

Percebe-se também que os estudos toponímicos revelam grande importância para o conhecimento de aspectos histórico-culturais de um povo. A necessidade de se nomear, diferenciar e in-

dicar faz com que surjam estruturas que refletem essa história sócio-cultural de um povo. Sendo assim, o uso da língua vai além da função de nomeação, espelhando a cultura de um povo num determinado momento.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Etevaldo. *Terra do Sol – Espelho da Lua*. Pão de Açúcar: ECOS, 2004.

BRANDÃO, Francisco Henrique Moreno. *O Baixo São Francisco - O Rio e o Vale*. [S.l.: s.e.], 1905.

CARAUTA, Jorge Pedro Pereira e OLIVEIRA, Rogério Ribeiro. *Fitogeografia das encostas do Pão de Açúcar*. Rio de Janeiro: FEEMA, [s.d.].

CASTRO, Cristovão Leite de. História e Geografia do Pão de Açúcar. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1988.

DICK, M. V. P. A. *A dinâmica dos nomes na toponímia da cidade de São Paulo: 1554-1897*. São Paulo: Annablume, 1996.

\_\_\_\_\_. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

\_\_\_\_\_. *A Toponímia e antroponímia no Brasil. Coletânea de Estudos*. 2. ed. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, 1990

SCHETTIM, Dario. Ao leitor – Notícia histórica e geográfica da Paróquia de Araçonga (outrora Arrepiados) oferecida ao grande patriota e insigne mineiro Dr. Nelson de Senna pelo seu admirador Pe. Dario Schettim. *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1911, vol 16, jul/dez, cd 3.

## PELA TEORIA DA ICONICIDADE VERBAL NO ENSINO DA LEITURA

Ana Malfacini (UERJ- UniFOA - UGB)

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

Darcilia M. Pinto Simões (UERJ)

### 1. Introdução

Repetir que o ensino da leitura é problemático, nada mais é do que repetir o óbvio. Professores estão desestimulados: as salas de aula estão cheias, e a remuneração é baixa. Os alunos chegam à escola cada vez mais despreparados para o mundo da leitura: originam-se de ambientes alheios a esta prática, não convivem com livros, revistas ou jornais, por conseguinte, não se mostram interessados no conteúdo das aulas de linguagem.

Não obstante, há docentes que tentam fazer de seu trabalho um diferencial. Buscam novas dinâmicas, fazem cursos, procuram (na universidade) teorias científicas que deem suporte à sua prática pedagógica. Adaptam-nas às escolas, muitas vezes sem condições mínimas de trabalho. Afinal, é possível ensinar alguém a ler, no sentido *stricto*? Ou seja, ensinar alguém a interpretar uma mensagem codificada (seja verbal, não verbal, ou ambas), atribuindo-lhe um sentido específico e provável? Existe uma metodologia capaz de tornar um estudante proficiente em leitura de sua língua materna ao final do ensino médio? Imaginamos que essas perguntas sensibilizem qualquer professor de Língua Portuguesa que já tenha passado por momentos de reflexão sobre seu ofício.

Nesse sentido, pretendemos, ao final dessa investigação, apresentar algumas respostas que possam minimizar nossas aflições (aqui, quero me inserir no grupo de aflitos), tornando mais eficientes as aulas de leitura em língua portuguesa. Em destaque, gostaríamos de salientar a instrumentalização semiótica do professor, para que lhe seja possível operar no eixo do desenvolvimento das ações extralinguísticas, visando a encaminhar sua formação para uma dimensão multimídia e transdisciplinar (SIMÕES, 2001, p. 112). Com esse foco, basearemos nosso trabalho na teoria da iconicidade verbal (SIMÕES, 2009), teoria que visa a aplicar a semiótica americana de Charles Sanders Peirce em textos verbais, a fim de respaldar o traba-

lho do professor com uma teoria científica eficiente, cuja amplitude permite uma abordagem filosófica consistente em sala de aula.

## 2. *A semiótica e o ensino da leitura: uma proposta viável*

A Semiótica é um saber muito antigo que, a partir do Século XX, ganhou novos traçados com os estudos de Charles Sanders Peirce (1839-1914). Criador de uma semiótica de base lógico-filosófica (também chamada semiótica de base americana), Peirce teve a pretensão de fundar um estudo que pudesse ser aplicado a qualquer interpretação sógnica, o que conseguiu a partir das tríades fundadas por ele. Sendo assim, partiu do conceito de signo - “uma coisa que representa outra que não está lá” (SANTAELLA, 2006, p. 17) -, desdobrando-o sob o ponto de vista do objeto (quali-signo, sin-signo, legi-signo), do próprio signo (ícone, índice, símbolo) e do interpretante (rema, dicente, argumento).

Para Peirce, Semiótica é a doutrina formal dos signos. É a ciência dos signos e do processo significativo (semiose) na natureza e na cultura (NÓTH, 1995, p. 17), tendo como objeto de investigação todas as linguagens possíveis – artes visuais, músicas, fotografia, cinema, culinária, vestuário, gestos, religião, ciência, etc. Enfim, a Semiótica (do grego *Semeiotiké* ou “a arte dos sinais”) é a ciência de toda e qualquer linguagem, ocupando-se do estudo do processo de significação ou representação, na natureza e na cultura, do conceito ou da idéia, ou seja, de qualquer sistema sógnico, “de qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significado e sentido” (SANTAELLA, 2006, p. 13).

Com base nesse construto, Simões – experiente pesquisadora da ciência semiótica, com trabalhos publicados no assunto desde a década de 90 – explica em seu livro intitulado *Iconicidade Verbal. Teoria e Prática* (2009) as principais contribuições que uma teoria da iconicidade pode trazer para quem trabalha com o texto na expectativa de tornar alunos cidadãos. Para tanto, Simões define *iconicidade* como

uma qualidade de natureza plástico-imagética que pode orientar o leitor para uma tomada do texto como um desenho constituído por um traçado completo em que podem misturar-se às letras das palavras e enunciados,

formas, cores, posições, figuras etc.; do diálogo entre essa variedade de signos resulta a compreensão da mensagem (p. 101)

defendendo, portanto, que “a plasticidade textual é referência de iconicidade e pode funcionar como base para condução do intérprete à mensagem inscrita no texto” (p. 76).

Sendo assim, a autora postula que ler significa coproduzir um texto, através do qual autor/enunciador e leitor/enunciatário/coautor funcionem como *parceiros* (p.79). Essa parceria é deflagrada, nas palavras da pesquisadora, por uma trama sgnica na qual marcações linguístico-icônicas se apresentam como elementos mapeadores da leitura, os quais, por sua vez, constituem o tecido textual ativando esquemas mentais indispensáveis à captação dos possíveis referenciais do enunciador, associando-os (ou não) aos referenciais do leitor, construindo-se, assim, o conhecimento partilhado a partir de pistas linguísticas (ícones e índices) existentes na superfície textual.

Levando em conta que a imagem está presente em qualquer texto produzido pelo homem, e que, em pleno século XXI, desconsiderar sua importância na era da Internet é simplesmente impossível, a pesquisadora apresenta finalmente uma teoria para se trabalhar o texto de uma maneira que ousa desafiar o lugar-comum. Propondo uma análise que divide o texto em cinco níveis de iconicidade diferentes (a saber: diagramática, lexical, isotópica, alta e baixa iconicidade, eleição se signos orientadores e desorientadores), a autora – seguindo Sautchuk, 2003 – vê a produção do texto como resultado do trabalho de um sujeito que se divide em Escritor Ativo e um Leitor Interno. Dessa forma, Simões pôde constatar que seus alunos-autores têm-se tornado mais exigentes com seus próprios textos, “uma vez que se conscientizam de que a produção de forma mais adequada é garantia de comunicabilidade” (p. 102).

No contexto atual, que potencializa a máquina e toda a tecnologia representada por ela, que sobrevaloriza o visual muitas vezes a despeito do intelectual, pensar em um ensino de leitura que tenha como base teórica os estudos semióticos é muito importante. Vivemos em um mundo globalizado, somos filhos de uma Terceira Revolução Industrial, representada por uma sociedade técnico-científica-informatizada. Nesse sentido, é no mínimo controverso querer letrar indivíduos apenas com lousas e metodologias anacrônicas.



Conforme Simões (2007):

A formação de leitores em tempos de globalização ou planetarização (segundo Morin) tem de ser muito mais rica do que as se fizeram no tempo das lousas. É inadmissível que no século XXI ainda tenhamos tantos analfabetos (...). O homem hodierno pode e deve ser preparado para uma leitura múltipla. A leitura de hoje não mais se basta na palavra. A comunicação é multimídia. O texto é multissignico. O homem tem de ser polileitor.

Por exemplo, a iconicidade é a base da construção dos signos e um texto é um signo. Palavras também podem ser lidas como signos: quando usadas na direção de uma transparência visual, são signos orientadores, levando à univocidade do texto. Ao contrário, quando são signos desorientadores, levam ao equívoco ou à ambiguidade, fazendo com que o leitor chegue a uma imagem obscura, o que prejudica a interpretação textual (SIMÕES & DUTRA, 2002, *in* SIMÕES, 2007).

Interpretar é, em última análise, dialogar com os signos, dando a eles representações diversas. É estar-se integrado às coisas do mundo, o que compõe a bagagem cultural de cada um. Mas é também aprender, no convívio didático-pedagógico, com educadores que fornecem técnicas, subsídios para que melhor se possa decodificar, com olhar crítico, um texto.

Cada leitor oferece mais à leitura do que aquilo que realmente aprendeu: ele coloca no texto suas vivências e experiências pessoais, o que nos acena para o fato de que a formação de leitores acaba se refletindo no aspecto além das letras. Esse dado mais uma vez reforça a importância da semiótica peirceana para o trabalho com o processo ensino-aprendizagem: sua proposta triádica de classificação sógnica e seu modo de perceber a captação dos fenômenos remete à possibilidade de atingirmos uma análise global, levando a palavra (ícone de segunda) a ser vista, ao mesmo tempo, sob os focos semântico, pragmático, estilístico, dentre outros (REI, 2007).

Relacionando tais conceitos ao ponto de vista de uma orientação pedagógica nas aulas de língua materna, portanto, chegamos à conclusão de que os princípios peirceanos, defendidos pela teoria da iconicidade verbal, são perfeitamente aplicáveis, visto que: a) oferecem uma base consistente e abrangente (calcada na Lógica), podendo ser ensinados a qualquer professor que lide com o texto em sala de

aula; b) incluem o aparato tecnológico como ferramenta de trabalho, fator importante no século XXI; c) lidam com a palavra em uma perspectiva tridimensional, algo só possível a partir da visão triádica do signo.

### **3. *Diálogos possíveis: a semiótica e os gêneros na escola***

Muito embora existam muitas publicações que tratem o assunto de maneira superficial – e até equívoca - já está claro que não é possível a um professor realizar um trabalho sério sobre competências de leitura sem estar calcado na teoria dos gêneros textuais. Entretanto, a fim de que haja um aparato para o trabalho docente, preparamos a base da semiótica peirceana, na expectativa de uma orientação para que o aproveitamento do aluno em relação ao texto seja realizado de forma crescente e profícua.

Considerando que a competência sociocomunicativa de um falante o leva a detectar o que é adequado ou não em suas práticas sociais, não é muito difícil a diferenciação entre certos gêneros. Ainda que intuitivamente, conseguimos distinguir uma anedota de um poema, um artigo jornalístico de uma receita culinária, uma conversa telefônica de uma conversa face a face etc., que mostra nosso domínio empírico de estratégias de construção ou de interpretação de certos textos.

Pensando no papel do professor, vemos que é ele quem muitas vezes elege o gênero a ser trabalhado com a classe sem levar em conta os objetivos visados na interação, o papel social dos participantes (alunos) ou seu lugar social, esquecendo-se assim de que uma “ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões que ele precisa ter competência para executar” (cf. BRONCKART, 1994).

Refletindo em tudo aquilo que dissemos até agora, endossamos a metáfora do gênero como “megainstrumento”, constituído de vários sistemas semióticos, para agir em situações de linguagem (cf. SCHNEUWLY, 1994). Nas palavras do autor,

a construção de esquemas de utilização dos gêneros levaria à possibilidade de adaptá-los a cada situação particular, ao mesmo tempo em que prefiguraria as ações linguísticas possíveis. En-

tende-se o domínio do gênero como o próprio domínio da situação comunicativa, domínio este que se pode dar através do ensino das capacidades de linguagem, isto é, pelo ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, a seus educandos. Isto porque a maestria textual requer – muito mais que outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

No intuito de alcançar a *maestria* textual referida, defendemos a aplicação da teoria da iconicidade verbal (doravante TIV) como proposta de trabalho. A partir da TIV, Simões (2009) propõe a divisão de um texto em até cinco níveis de *iconicidade*, nomeadas de “diagramática, lexical, isotópica, alta e baixa iconicidade, eleição se signos orientadores e desorientadores”.

A *iconicidade diagramática* trata do projeto visual/sonoro do texto, destacando-se o nível gráfico, ou seja, o *design* textual. Em outras palavras, consiste basicamente na distribuição dos signos na folha de papel, em uma *iconicidade material* do texto escrito. Exemplos são títulos (centralizados no início do texto), a distribuição do conteúdo em parágrafos ou estrofes, além da divisão de uma obra em tópicos, títulos, subtítulos etc.

A *iconicidade lexical* é o potencial de ativação de imagens mentais que o texto pode gerar. Tão maior será a iconicidade textual quanto mais hábil seja o enunciador na ativação de itens léxicos, o que exige do produtor do texto domínio da norma culta da língua e de seu uso. Assim, quanto mais icônico for o texto, mais proficiente será seu produtor ao manejar seu conhecimento linguístico.

A *iconicidade isotópica*, de acordo com a autora (p. 72), é aquela que funciona como uma trilha temática para a formação de sentido, agindo como um recorte temático. Para Simões, “a isotopia é uma propriedade de um enunciado ser substituído por um equivalente no plano do conteúdo, embora sejam diferentes no plano da expressão” (*id., ib.*).

A classificação de *alta* ou *baixa iconicidade*, por sua vez, é uma proposta de interpretação do potencial comunicativo do texto segundo a iconicidade de sua superfície. Dentro dessa perspectiva, a

*alta iconicidade* seria a qualidade por meio da qual o texto orienta o leitor à produção de sentido em função da apresentação estratégica de pistas de leitura. No polo oposto, a *baixa iconicidade* se caracterizaria como uma qualidade opaca do texto, obscura por não oferecer pistas suficientes para o desenrolar da leitura. Assim, o que se evidencia é uma potencialidade (icônica) de cumprir ou não o projeto comunicativo previsto para um texto (cf. SIMÕES, 2009, p. 77). Se um texto consegue alcançar seus objetivos comunicativos, apresenta *alta iconicidade*; se é ambíguo e confuso, não gera semioses suficientes para sua interpretação, sendo, portanto, classificado como de *baixa iconicidade*. Na medida em que acreditamos que um texto contém sinais que nos remetem a semioses, ao praticarmos a leitura, procuramos pistas que o tornem inteligível. Dessa forma, buscamos signos orientadores, isto é, palavras ou expressões que nos remetam a um projeto de texto bem formulado e redigido.

Já a “eleição de signos orientadores ou desorientadores”, conforme já mencionamos, trata-se da construção com signos que conduzam ou não o interlocutor pela superfície textual, contando, para isso, com a cooperação deste. A título de exemplo, o texto dissertativo-argumentativo, conhecido por sua necessidade de obedecer aos comandos da gramática normativa, deverá produzir, a partir desses mesmos comandos, ícones e índices que permitirão ao interlocutor compreender o raciocínio do enunciador. Isso acontecerá muitas vezes de forma subliminar, o que levará o leitor a trabalhar com inferências.

Vale lembrar que inferências são

processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. (...) Pode-se dizer que as inferências trazem informações por vezes mais salientes do que o próprio texto (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Tudo isso explica por que condições textuais, pragmáticas, cognitivas, etc., além de fatores como conhecimento do leitor, gênero e forma da textualização influenciam na compreensão de um leitor, o que ratifica que, para compreender um texto, é preciso não só lidar com o conhecimento linguístico, mas também lidar com fenômenos antropológicos e factuais, por exemplo.

Dito isso, apresentamos aqui o projeto técnico-didático baseado na semiótica de Peirce (SIMÕES, 1999-2009), com a finalidade de ajudar professores a abandonar estratégias ultrapassadas de leitura, possibilitando-lhes uma visão mais abrangente e, portanto, menos preconceituosa na relação linguística texto-autor-leitor:

- a) texto tomado como objeto visual sensível;
- b) iconicidade da imagem textual e suas relações com a cognição;
- c) seleção/cominação linguística na produção da iconicidade textual;
- d) produção da coesão e da coerência;
- e) projeto comunicativo, verossimilhança e eficácia textual.

Conjugando, portanto, as teorias de gênero com a aplicação semiótica, acreditamos que as aulas de leitura possam ser mais proveitosas, tanto para o corpo docente como para o discente, porque no cerne da orientação peirceana estão conceitos como a interdisciplinaridade e a intertextualidade. Então, mais uma vez recorrendo a Simões (2001, p. 114), grifamos que:

A estaqueidade e o monologismo não cabem mais nos espaços interativos [*nesse início de século*]. Tudo se comunica com tudo e se projeta em tudo. Tudo atravessa tudo. No entanto, a organização da leitura (ou interpretação) dessa cultura caleidoscópica carece de uma instrumentalização técnica cada vez mais apurada. Em função disso, a ciência semiótica traz consigo a imposição de um domínio plural de conhecimentos, uma vez que o universo semiótico, e o homem interage com os sinais, lendo os que o antecedem e formulando novos sinais em suprimento das necessidades emergentes. Com esse suporte teórico, é possível verificarem-se as intersecções entre as diversas áreas do saber humano e capacitar o aluno para que saiba analisar as especificidades de cada manifestação, sem perder a visão do todo em que elas estão inseridas, e percebendo que as particularidades têm um sentido socialmente construído.

Portanto, como vimos, há propostas tangíveis, plenamente aplicáveis em aula, sendo divulgadas pelos estudos acadêmicos. Isso revela que é possível trabalhar a leitura eficiente em sala, desde que o professor esteja realmente empenhado em fazê-lo.

#### 4. Conclusão

O objetivo deste trabalho foi fazer um breve levantamento dos problemas encontrados em uma aula de leitura. Não prometemos aqui soluções absolutas, mas indícios para a solução de algumas queixas comuns, frequentemente ouvidas nas salas de professores.

Apesar de adotarmos o veso teórico da língua em perspectiva discursiva, é preciso frisar que em nenhum momento nossa pesquisa ignora a importância da língua como sistema. Não é possível ignorá-lo, e o trabalho com a gramática tem seu lugar garantido na escola. Afinal, entendemos que a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, se entendida como um instrumento que possibilita uma melhor atuação comunicativa. Só lamentamos quando seu ensino restringe-se a características estruturais, com uma metalinguagem técnica e uma análise formal vistas como o centro do que é estudado em sala.

Muitas vezes parece que o que legitima o ensino da língua materna na escola é exclusivamente a gramática. Ledo engano. A aula de língua deve operar com o normativo orientado para o reflexivo. Sua função deve transcender o ensino exclusivo da escrita, se estendendo ao domínio da comunicação em geral, com destaque para o trabalho não só com a oralidade, mas também com processos argumentativos que levam ao raciocínio crítico do educando.

Refletindo sobre o assunto, em *Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, Marcuschi (2008, p. 56) cita uma feliz passagem de Joaquim Fonseca (1984, p. 260), a que gostaríamos de nos reportar. Para o autor português, a aula de língua materna deveria privilegiar uma base essencialmente linguística, voltada para

a preparação do aluno para a produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios – no que conseguirá que ele obtenha uma maior eficácia na atuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na sua intervenção na prática social.

Assim sendo, acreditamos que essa base possa estar na Semiótica. Sua aplicação, calcada na Lógica, é uma forma concreta de trabalhar a leitura, visto que a análise de signos orientadores e desorientadores permite aos alunos acompanhar o texto segundo pistas, ou inferências, o que minimiza a sensação do leitor iniciante de ver como uma série de abstrações. Além disso, como a semiótica peirce-

ana abrange a leitura e a interpretação de textos não verbais, torna-se uma ferramenta importante na escola, já que inclui a linguagem virtual nas aulas, ao invés de desprezá-la, como fazem algumas práticas arcaicas de trabalho com o texto. Considerar isso no trabalho com o jovem é de fundamental importância, principalmente para provar-lhe que sua prática com o texto digitalizado não é marginal, e sim um dado importante na sua formação cidadã.

Lembramos ainda que nossa perspectiva aqui não era o trabalho voltado para o diálogo com os alunos, mas com professores de Língua Portuguesa que se veem, muitas vezes, perdidos entre um trabalho com o texto de acordo com o que aprenderam em seus cursos universitários e uma prática diária voltada para resultados. Diante da cansativa e mal-remunerada tarefa de ensinar, sobressaem-se aqueles que buscam novas fontes de conhecimento, a despeito de terem seu trabalho reconhecido socialmente ou não. Nesta pesquisa, não é nosso objetivo discutir ideologias, mas pareceu-nos interessante destacar que, apesar de tantas insatisfações, somos uma classe que tem procurado novas ferramentas, estudos, cursos, pesquisas - enfim, respostas - e tudo isso valoriza o nome que melhor nos define: o de educadores.

É nesse contexto de luta por respostas coerentes e por resultados verdadeiros que defendemos a teoria da iconicidade verbal - TIV - (SIMÕES, 2009) como uma solução consistente para preencher algumas lacunas vividas diariamente em sala de aula. Através de um aporte científico, embasado na teoria semiótica de Peirce, o trabalho docente pode abandonar achismos comuns no ensino do texto, ancorando-se em uma análise séria e criteriosa de fatos da língua, usos vocabulares e aspectos argumentativos concernentes ao texto de natureza dissertativa. Não é simplesmente uma questão metalinguística, em que uma teoria pomposa é usada como forma de garantir a respeitabilidade do professor, porém, sobretudo, uma maneira de imprimir ao trabalho com a língua toda seriedade que merece, sendo tarefa maior do professor de Português orientar seus alunos para observarem o que de fato vale a pena **ver** em um texto - mesmo que isso esteja além dos olhos, em pistas que só uma teoria que lide com signos possa sinalizar.

A conclusão a que podemos chegar é que existem respostas para nossas angústias pedagógicas cotidianas na ciência linguística, seja na teoria dos gêneros, seja na semiótica peirceana - mais especificamente na teoria da iconicidade verbal. Aplicar todo esse cabedal teórico pode ser trabalhoso em salas de aula superlotadas - e até mesmo perigoso, na medida em que se desafia o senso comum que muitas políticas corrompidas de educação querem nos fazer defender. Ainda assim, todo professor comprometido com a formação dos seus alunos deve tentar promovê-la da forma que considera a mais acertada, na expectativa de tornar seus alunos mais bem preparados para o mundo fora dos muros escolares.

É com esse intuito que defendemos a inclusão da ciência semiótica nos cursos de Letras, e a profusão de cursos de capacitação sobre a mesma que possam amparar aqueles regentes de turma que já se afastaram da academia por necessidade de sua vida profissional. Para finalizar, defendemos o aporte da TIV não com um fim em si mesma, mas por acreditar que, de fato, ela possa se tornar um conhecimento de máxima importância para um ensino/aprendizagem produzido num mundo recheado de novos gêneros e novas mídias, que não param de crescer no Século XXI.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

DUTRA, V. L. R. & SIMÕES, D. M. P. A iconicidade, a leitura e o projeto do texto. Pelotas: EDUCAT, 1998. *Linguagem e ensino. Revista do Mestrado em Letras* – Universidade Católica de Pelotas. Vol. 1, n. 1.

HENRIQUES, C. C. H. & SIMÕES, D. M. P. *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004.

\_\_\_\_\_. *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. 3. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

MARCUSCHI, L. *A Linguística do Texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates, 1)



\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. e outros (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEC (Ministério da Educação e do Desporto). *Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1999.

NÖTH, W. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.

REI, C. A. de O. *A herança estilística das cantigas de amigo na lírica de Chico Buarque*. Tese de Doutorado em Letras (Língua Portuguesa) orientada por Darcilia Simões. Edição Acadêmica. UERJ, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAUTCHUK, I. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SIMÕES, D. M. P. Leitura e produção de textos: subsídios semióticos. In: AZEREDO, J. C. S. de. (Org.). *Aulas de português: Perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação docente em Letras à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Códigos e Linguagens. In: AZEREDO, J. C. S. de. *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Semiótica e ensino: reflexões teórico-metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação*. 2. ed. Digital em CD. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

\_\_\_\_\_. *Projeto de texto e iconicidade: uma reflexão sobre a eficácia comunicativa*. Tese de estágio pós-doutoral em Comunicação & Semiótica, supervisionado pela Profa. Dra. Lucia Santaella. PUC-SP, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Iconicidade verbal. Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts publicações, 2009.

# POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM TIMOR-LESTE: TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE

*Alan Silvio Ribeiro Carneiro* (UNICAMP)  
[asilvio2002@yahoo.com.br](mailto:asilvio2002@yahoo.com.br)

## ***1. Introdução***

Ao chegar ao aeroporto em Díli, Timor-Leste, as placas de propaganda indiciam uma complexa situação linguística: o anúncio de uma instituição financeira indonésia, o banco *Mandiri*, está em indonésio; curiosamente a propaganda do banco *Australian and New Zealand* (ANZ) está em português, a língua oficial; o de uma organização não governamental (ONG) norte-americana, *Buy Local* que atua no país, está em inglês, com a tradução para a língua co-oficial, o tétum.

Ao percorrer a cidade, a diversidade de línguas utilizadas não só nas placas e sinalizações, mas também nos diversos contextos de interação surpreende ainda mais: pessoas falando em tétum nas ruas, nas feiras e nas casas; professores portugueses e brasileiros ensinando e interagindo em língua portuguesa nas universidades e em cursos de formação de professores; trabalhadores internacionais dos mais diversos países conversando em inglês nos restaurantes, nas agências internacionais e nas sedes de ONGs; comerciantes de diferentes nacionalidades, mas principalmente indonésios e chineses, utilizando o indonésio e o inglês, dentre estes últimos ainda se vê alguns que utilizam o hakka ou o yue, línguas vindas do sul da China que estão presentes no país desde tempos remotos.

Esta é o panorama sociolinguístico da capital timorense, onde quem quiser interagir com toda a diversidade de pessoas deste ambiente precisa dominar estas línguas, pois apesar de existirem muitos sujeitos multilíngues, alguns são monolíngues. Embora constitucionalmente, segundo o Artigo 13, as línguas oficiais de Timor-Leste sejam o português e o tétum (TIMOR-LESTE, 2002, p. 12), o estatuto transitório de línguas de trabalho dado ao indonésio e ao inglês no Artigo 159 (*Ibid.*, p. 47), faz com que os indonésios, os antigos invasores, cientes do conhecimento da população do indonésio, ignorem

as duas línguas oficiais e que, muitas ONGs e agências internacionais de cooperação e desenvolvimento, providas dos países desenvolvidos, optem pelo uso do inglês e do tétum, ignorando a língua portuguesa. Neste complexo quadro o português fica mais restrito, ainda que com graus diferenciados de uso, aos espaços escolares e institucionais e principalmente onde se faz necessária a interação com assessores e cooperantes dos países lusófonos.

Mas a situação sociolinguística de Díli é só a faceta mais visível da complexidade linguística de Timor-Leste, ao subir as montanhas e adentrar o interior do país começa a aparecer uma variedade de línguas, que sem contar as mencionadas anteriormente, totalizam quinze línguas diferentes pertencentes às duas grandes famílias austronésia e papua (línguas austronésias: bekais, tétum, galoli, wetar, kawaimina, habun, makuva, tukudede, kemak, mambai, idalaka; línguas papuas: bunak, makasai, fataluku, makalero) sendo que, parte destas línguas apresenta ainda diferentes dialetos: o tétum e o mambae têm três dialetos diferentes cada; as cadeias dialetais kawaimina (kairui – waima'a – midiki – naueti) e idalaka (idaté – lakalei – isni) são compostas por quatro e três dialetos respetivamente, sendo que do isni ainda deriva o isoletto lolein, falado em Díli; afora estas, o wetarês, língua da ilha de Ataúro, se subdivide, em três dialetos na própria ilha e mais um na ilha de Timor (dadua) (HULL, 1998 *apud* ENGELENHOVEN, 2006)

## **2. *Formulação do problema***

Este contexto linguístico desde o início do processo de independência de Timor-Leste tem colocado uma série de questões a respeito da política linguística a ser adotada e desenvolvida no país, assim como da política de ensino de línguas a ser trabalhada nos ambientes escolares. O maior desafio, no entanto, tem sido a formação de professores para o ensino das línguas oficiais.

A maior parte dos professores em Timor-Leste não tem pleno domínio das línguas oficiais, tendo sido formados, no período da ocupação indonésia (1974-1999), principalmente a partir dos anos de 1980, quando a Indonésia passa a ter uma política mais explícita de dominação cultural. A formação, nesse período, era dada principal-

mente através de programas de formação específicos em Timor-Leste, em indonésio, para a formação de professores das séries iniciais (1º ao 6º ano). O corpo docente do que era denominado pré-secundário (7º, 8º e 9º ano) e do secundário (10º, 11º e 12º) era composto, sobretudo, por transmigrantes, vindos das outras ilhas indonésias. A partir da década de 1990, muitos timorenses foram também estudar nas universidades indonésias, sendo diplomados para atuar nestes níveis de ensino, utilizando sempre a língua indonésia. O ensino universitário que surgiu, na então província indonésia de Timor-Timur, em 1987, com a criação de uma universidade, também era dado integralmente em língua indonésia.

Durante esse período, como no restante da Indonésia, a segunda língua a ser ensinada nas escolas, era o inglês. Neste sentido, com relação às línguas atuais, vale lembrar que durante o período da ocupação, o português que até 1974, era a língua de instrução, foi proibido, e o tétum, era considerado, apenas como uma língua de comunicação, sem valor social. A reversão desta situação, com a adoção da língua portuguesa e do tétum, como línguas oficiais, em 2000 e a proposta de reintrodução da língua portuguesa no país e de introdução do tétum como língua oficial, teve uma série de consequências em diversos níveis. Mas o principal lugar, onde isso se tornou uma problemática, foi na educação, principalmente na formação de professores.

Com o fim da ocupação, os professores do ensino primário, com o plano de reintrodução da língua portuguesa no sistema escolar, já em 2001 e 2002, tiveram de começar a ensinar em português e tétum (BOLINA, 2005). Como muitos dos professores não conheciam estas línguas foram convocadas muitas pessoas, sem nenhuma formação pedagógica, mas que estudaram na fase colonial portuguesa e aprenderam no primário o português. No ensino pré-secundário e secundário muitos dos professores transmigrantes deixaram o país, os que permaneceram, eram os que foram formados no período indonésio ou na Indonésia e que por serem de uma geração mais nova, não conheciam o português.

Como no plano de reintrodução, a previsão é de que ano a ano houvesse a substituição do indonésio. Em 2008 chegaram ao pré-

secundário, agora denominado terceiro ciclo do ensino básico<sup>1</sup>, estudantes que foram alfabetizados em português. Houve um atraso de um ano no processo devido a suspensão das aulas, com os conflitos que ocorreram, em 2006<sup>2</sup>. Os adolescentes que concluem agora o ensino médio tiveram a sua escolarização em língua indonésia, tendo estudado o português apenas como segunda língua, no ensino secundário. Afora a problemática social gerada por essa transição, na vida das crianças e dos jovens. A responsabilidade sobre o fracasso e o sucesso linguístico destas crianças tem recaído sobre os professores.

O Ministério da Educação de Timor-Leste tem conduzido em parceria com a cooperação portuguesa, e em menor escala, com a cooperação brasileira, diversos programas de formação dos professores em língua portuguesa, para que estes possam atuar no ambiente escolar, de acordo com o que aparece nos diversos documentos que determinam as políticas linguísticas e de ensino de línguas de Timor-Leste. As questões que esta pesquisa se coloca se refere à como tem se desenvolvido estes programas e o seu papel na consolidação das línguas oficiais, principalmente do português. Associada a esta questão, outras perguntas se fazem necessárias sobre quais as potencialidades e os limites dos programas de formação no que se refere ao aprendizado das línguas oficiais pelos professores e o uso destas nos ambientes escolares; quais são as demandas que não são contempladas por estes programas de formação em termos de domínio linguístico e quais são as tensões e os conflitos que esses programas têm gerado entre os professores e por fim, se estes programas têm ou não contribuído para a consolidação das línguas oficiais.

### 3. *Objetivos*

- Apresentar e analisar os programas de formação docente em Timor-Leste e os principais problemas envolvidos nestes programas,

---

<sup>1</sup> Atualmente de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases (TIMOR-LESTE, 2008a) o ensino básico é composto por três ciclos de três anos e o ensino secundário por um ciclo de três anos.

<sup>2</sup> Na obra de Silva e Simião (2007) há alguns artigos que debatem a crise política pela qual o país passou em 2006.

no que se refere à sua contribuição para a consolidação das políticas linguísticas e de ensino de línguas, em Timor-Leste.

#### **4. Metodologia**

O que está apresentado neste trabalho é um dos resultados parciais, de uma investigação mais ampla sobre a questão das políticas linguísticas, a ser desenvolvida ao longo dos próximos anos no meu doutorado em Linguística Aplicada na UNICAMP. Esta investigação se iniciou com a geração de dados, ao longo do ano de 2008-2009, em que atuei como professor universitário, na área de ensino de língua portuguesa em Timor-Leste, pelo Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa, gerido pela CAPES e fruto de um acordo de cooperação internacional do governo brasileiro com o governo timorense.

Ao longo deste um ano de pesquisa, em que estive implicado, embora com certo distanciamento pela condição de professor universitário, pude observar diretamente, o funcionamento dos diversos programas de formação de professores e participar de diversas reuniões e eventos em que estes programas eram debatidos, coletando também diversos documentos, em que o desenho destes programas é explicitado, assim como parte dos problemas enfrentados pelos mesmos.

Neste sentido, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa que se apresenta neste espaço está calcada na observação do contexto político-educacional de Timor-Leste e na análise destes documentos.

#### **5. Desenvolvimento da pesquisa**

Ao se falar de política educacional, política linguística e de ensino de línguas e formação docente em Timor-Leste é importante destacar que nenhum ano tem sido igual ao outro, a educação ocupa um papel central na reconstrução política de um país e as negociações para definir o andamento destas políticas nem sempre é fácil. Atualmente o Ministério da Educação lida com seis parceiros principais que contribuem na área de educação, Portugal, Brasil e Cuba, a-

través de acordos de cooperação; Nova Zelândia, através da New Zealand Aid; o Banco Mundial e a Australian Aid, que atuam em conjunto, através de políticas de ajuda internacional e o UNICEF, através de acordo específico de colaboração. Afora isso, o Ministério da Educação conta com assessores internacionais de diversos países atuando nas mais diversas áreas e tem que lidar com 22 ONGs internacionais e nacionais que executam projetos na área educacional. Foi possível ter este panorama no encontro denominado Avaliação Anual Conjunta (TIMOR-LESTE, 2008b), que ocorre anualmente reunindo os diversos parceiros que atuam na área educacional.

Portugal tem desempenhado um papel fundamental no desenho das políticas educacionais de Timor-Leste, antes mesmo da independência. Na memória de muitos portugueses o ano de 1999 está intrinsecamente ligado ao acompanhamento diário do desenrolar da situação timorense, pois ao longo dos 24 anos de ocupação, apesar do pouco destaque político de Portugal no cenário internacional, os portugueses foram defensores intransigentes da causa timorense. Neste sentido é que entre 2001 e 2002 foi possível alocar 145 professores portugueses para trabalhar com o ensino de língua portuguesa nos 13 distritos de Timor-Leste, atuando principalmente com formação de professores, mas também dando cursos independentes; data deste período também o início do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas, realizado em parceria entre o Instituto Camões e a Universidade Nacional Timor Lorosa'e e as primeiras conversações desta universidade para o estabelecimento de cursos de nível superior em língua portuguesa, em parceria com a F.U.P. (Fundação das Universidades Portuguesas), bem como o envio de estudantes timorenses para cursar o nível técnico, superior e a pós-graduação em Portugal (BOLINA, 2005).

Ao longo dos anos este projeto foi evoluindo ampliando o seu campo de atuação. Hoje em dia o que é denominado “Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa” tem como objetivos globais: o apoio à reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e o desenvolvimento do domínio da língua portuguesa. Como objetivos específicos o projeto aponta para o reforço da capacitação dos docentes em língua portuguesa e também ao nível científico, didático e pedagógico; a capacitação de funcionários públicos e a difusão, de um modo geral, do português, principalmente via apoio a TVTL (Televisão

são de Timor-Leste) e a radiodifusão. Atualmente o projeto conta com 120 docentes portugueses, 170 formadores timorenses e 103 funcionários de apoio. Estas informações foram apresentadas no Plano de Actividades 2009 (PORTUGAL, 2008) da cooperação portuguesa, na referida Avaliação Anual Conjunta (TIMOR-LESTE, 2008b).

Afora os projetos supracitados que continuam em andamento, um dos maiores projetos executados no âmbito da formação de professores é o programa, denominado de Bacharelato, que é uma parceria entre as cooperações portuguesa e brasileira. O programa é uma formação de três anos, em nível superior, em língua portuguesa e ao nível pedagógico e científico para a docência nas séries iniciais e das disciplinas de língua portuguesa, biologia, matemática, física, química, história e geografia, no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário. O detalhamento deste programa foi apresentado na Avaliação Anual Conjunta (TIMOR-LESTE, 2008a) no referido Plano de Atividades 2009 (PORTUGAL, 2008) pela cooperação portuguesa e no resumo do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa de Timor-Leste (BRASIL, 2008) pela cooperação brasileira.

A cooperação brasileira desempenha um papel importante também no contexto de reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste. Embora o Acordo de Cooperação na área de educação remeta a 2002, com medidas que foram tomadas pela Agência Brasileira de Cooperação, com a fundação de um Centro de Formação Profissional e um projeto de alfabetização comunitária, é somente no ano de 2003 com a ida da primeira missão de especialistas brasileiros que começa de fato uma cooperação mais estreita que responde não só as demandas mais imediatas, mas que intervém também na formulação das políticas. Em 2005, o projeto entra numa nova fase com o envio de 50 especialistas na área de educação que será o embrião do atual Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste que passará a ser gerido pela CAPES. Atualmente sob a gestão desta instituição existem quatro programas ativos em Timor-Leste: o PROFEP (Programa de Formação de Professores do Ensino Primário), o PROCAPES (Programa de Formação de Professores do Ensino Pré-Secundário e Secundário), o ELPI (Ensino de Língua Portuguesa Instrumental) e o Programa de Especialização em



Educação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) (BRASIL, 2008).

Mesmo com estes apoios, Timor-Leste tem enfrentado uma série de desafios políticos para a implementação da reintrodução da língua portuguesa, a começar pela dificuldade do quadro técnico do Ministério da Educação, primeiro em lidar com uma diversidade de cooperações e que não dialogam de forma apropriada entre si e segundo de planejar um projeto de educação no país de acordo com as necessidades de um país em desenvolvimento e de acordo com o que foi discutido pela população nos dois Congressos Nacionais de Educação que foram realizados em 2003 e 2008.

Com relação aos programas de formação de professores, o primeiro problema a ser destacado é a falta de planejamento das atividades de formação. A cooperação portuguesa quando começou a atuar em Timor-Leste, a princípio, tinha a intenção de mandar professores portugueses para as salas de aula para trabalhar com o ensino de português (KÖSTER, 2004), mas como isso se mostrou inviável, passou-se a trabalhar com a formação em língua portuguesa dos docentes, em cursos voltados para a aprendizagem desta língua (PORTUGAL, 2008). A cooperação brasileira, quando mandou os primeiros especialistas, não tinha plano específico de atuação para os mesmos, que foram espalhados nos diversos programas do Ministério da Educação e somente a partir de 2007, é que estes programas a ganhar um melhor delineamento, em termos de áreas de atuação que corresponde aos programas apresentados acima.

Este modo de organização dos programas que revela a ausência do devido planejamento ainda tem consequências no modelo de formação, adotado em Timor-Leste. O órgão que atua em parceria com as cooperações, o Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua de Timor-Leste não tem até o presente, um diagnóstico, do número de professores que tem formação e domínio das línguas de instrução, português e tétum. São executados os diversos programas supracitados de formação, mas não há planejamento nas ações, por exemplo, foram oferecidas diversas turmas para formação de professores de biologia e apenas duas turmas de formação integrada na área de geografia e história. No que se refere, a questão linguística, esta ausência de planejamento tem tido como consequência, a passagem

dos professores pelos cursos de formação, sem domínio necessário das línguas de instrução.

Não que se espere que estes professores apresentem através de cursos de formação, um domínio rápido e proficiente das línguas de instrução, mas esse domínio tem de ser desenvolvido de modo a tornar possível, que os professores possam, ao menos, desenvolver as atividades de sala de aula, em língua portuguesa. Embora o principal problema, seja referente a esta língua, a língua cooficial, o tétum, tem sido também relegada, nos programas de formação. Vale lembrar que o tétum, mesmo sendo amplamente difundido, é a língua materna de uma parcela pequena dos timorenses e que a ortografia oficial, bem como a padronização da sua escrita, ainda é uma dificuldade entre especialistas, que dirá entre os professores, que começaram muito recentemente a escrever em tétum.

Entre 2008 e 2009, o governo timorense, organizou uma proposta de cursos intensivos de formação de professores em língua portuguesa, por diversas razões. A primeira delas foi a conclusão do ensino primário, das primeiras turmas de crianças alfabetizadas em língua portuguesa e tétum. Neste contexto, os professores do terceiro do ensino básico e do ensino secundário, que até então estavam dando aulas em indonésio, foram obrigados a frequentar estes cursos, para poder trabalhar com estas crianças.

Tendo atuado como professor formador neste curso foi possível observar uma resistência da maior parte destes professores em desenvolver as atividades, primeiro pelo fato de muitos terem sido formados no período indonésio, darem aulas em indonésio, entenderem muito pouco a língua portuguesa o que criava certo desconforto e por vezes tensões com os professores formadores. Outros problemas que se evidenciaram neste curso foi a falta de infraestrutura para as atividades de formação, a baixa remuneração dos professores e a obrigatoriedade da frequência no curso em período de férias, o que incluiu uma greve dos professores em formação pela falta de pagamento dos auxílios, no devido prazo.

Obviamente, boa parte destes problemas, foram contornados pela dinâmica de atuação dos formadores e dos formandos. Contudo, não se pode negar, que problemas como a falta de planejamento das ações a serem desenvolvidas ao longo das atividades e a falta de uma

relação estreita entre os parceiros, no caso, o Ministério da Educação Timorense e as cooperações portuguesa e brasileira impactaram negativamente o programa. Entretanto, há uma expectativa de que essas problemáticas possam ser contornadas, mas há inúmeras questões a serem resolvidas que antecedem a formação de professores e que estão no âmbito mais macro das políticas educacionais.

O sucesso do ensino da língua portuguesa e do tétum em Timor-Leste não interessa à muitos dos parceiros envolvidos nas atividades do Ministério da Educação. Afora o lobby anglófono patrocinado, ainda que sub-repticiamente, por muitos assessores internacionais de países de língua inglesa, a pressão pelo uso das línguas maternas, que em Timor-Leste são mais de quinze, capitaneada por instituições internacionais como a UNESCO, tem confundido o debate sobre a consolidação das línguas oficiais no âmbito escolar (TIMOR-LESTE, 2008c).

No Congresso Nacional de Educação que ocorreu no final de 2008, muitas dessas questões foram levantadas no grupo de discussão intitulado Política de Consolidação das Línguas Oficiais, onde a problemática da formação de professores, que não tinha um espaço específico no congresso, apareceu. Mas ainda aí, faltou-se debater a direção dessas políticas, bem como a fundamentação teórica que pudesse dar cabo a elas, no caso, por exemplo, foi possível notar a ausência do termo educação bilíngue, conceitualmente importante neste contexto. No entanto, apareceram questões relacionadas a essa problemática, como a necessidade de materiais didáticos bilíngues, a necessidade de um novo currículo para a formação de professores e de reformulação do programa de reintrodução da língua portuguesa.

## **6. Conclusão**

A partir do relatado acima, cabe apontar que a política de formação de professores em Timor-Leste é um ponto sensível da política linguística e de ensino de línguas do país, pois dela depende toda uma cadeia de políticas que ultrapassam o ambiente escolar e o Ministério da Educação. A formação dos professores em Timor-Leste representa simbolicamente o sucesso ou o fracasso da nova nação, pois a o sucesso da aprendizagem pelas novas gerações da lín-

gua portuguesa está intrinsecamente relacionada ao que deu sustentação a luta pela independência do país: a sua especificidade regional marcada pela colonização portuguesa.

Ainda que pese as dificuldades encontradas no ensino da língua portuguesa e do tétum, relacionadas ao planejamento das políticas linguística e de ensino de línguas e da formação de professores, o trabalho constante em torno do desenvolvimento das mesmas aponta para um futuro animador. A aprovação da Lei de Bases, em 2008; o desenvolvimento e a distribuição dos guias do professor para o trabalho com o currículo nos dois primeiros ciclos do ensino básico; o início da construção do plano curricular do terceiro ciclo do ensino básico, no segundo semestre de 2009, ao qual certamente deve seguir o desenvolvimento do que é referente ao ensino secundário, revelam que qualquer avaliação precipitada com relação às políticas que estão sendo implementadas seria prematura.

Neste sentido, a contribuição desta pesquisa ao analisar os programas de formação de professores vai na direção de compreender como as políticas linguísticas funcionam em um determinado nível de implementação em Timor-Leste. Para Hornberger e Johnson (2007, p. 511) estes níveis funcionam como camadas contextuais através das quais as políticas linguísticas são filtradas:

Análises históricas e intertextuais dos textos de política podem capturar a confluência de histórias, atitudes e ideologias que engendram uma política linguística, mas não podem, isoladamente, dar conta de como estas são interpretadas e implementadas nas várias camadas contextuais, através das quais as políticas linguísticas tem de passar.<sup>3</sup> (HORNBERGER; JOHNSON, p. 511)

Mas para compreender o funcionamento dentro destas camadas é preciso compreender o contexto, mas também como os professores interpretam estas políticas. Garcia e Menken (2010, p. 256) ao analisar esta dinâmica interacional afirmam que:

---

<sup>3</sup> Historical and intertextual analyses of policy texts can capture the confluence of histories, attitudes, and ideologies that engender a language policy but, alone, cannot account for how the creation is interpreted and implemented in the various contextual layers through which a language policy must pass. (HORNBERGER; JOHNSON, p. 511)

As políticas linguísticas e educacionais são o produto articulado da atividade construtiva dos educadores, bem como do contexto nos quais esta atividade construtiva é realizada. Isto é, políticas linguísticas e educacionais proporcionam a estrutura ou o texto, o qual engaja os educadores em comportamentos situados nos seus próprios contextos locais. (GARCIA; MENKEN, 2010, p. 256)<sup>4</sup>

Mas esta “estrutura” e estes “comportamentos” são marcados pelas tensões entre os agentes internacionais e os agentes locais envolvidos na implementação das políticas. Maher (2008) trata desta problemática ao abordar um projeto desenvolvido, a partir de uma experiência de longa data com professores indígenas, apontando que:

(...) é impossível suspender, peremptoriamente, nossa visão de mundo, nossas referências culturais, mesmo quando se tem um compromisso genuíno com o Outro. E é porque é impossível apagar as diferenças nos encontros interculturais que (...) ele será sempre tenso e difícil. Não apenas porque nele estão sempre em jogo relações de poder, evidentemente, mas porque sempre haverá diferenças de valores, de interpretações ininteligíveis a primeira vista (...) (MAHER, 2008, p. 425)

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLINA, M. Timor e a língua portuguesa no seu projeto educativo. *Revista Lusófona de Educação*, 6, p. 179-193, 2005.

BRASIL. Embaixada do Brasil em Timor-Leste. Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste. Díli: Timor-Leste, 2008. In: TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Avaliação Anual Conjunta*. Díli, Timor-Leste, 2008b.

GARCIA, O.; MENKEN, K. *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York, USA, London, UK: Routledge, 2010.

HORNBERGER, N. H.; JOHNSON, D. C. Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL QUARTERLY*, 41, 3, 2007.

---

<sup>4</sup> “Language education policies are the joint product of the educators constructive activity, as well as the context in which this constructive activity is built. That is, language education policies provide a structure or text, which then engages educators in behaviors situated in their own local contexts.”( GARCIA E MENKEN, 2010, p. 256)

HULL, G. The Basic Lexical Affinities of Timor's Austronesian Languages: A Preliminary Investigation. *SLCET* 1, p. 97-202, 1998. apud ENGELENHOVEN, A. Ita-nia Nasaun Oin-Ida, Ita-nia Dalen Sira Oin-seluk "Our Nation is One, our Languages are Different" Language Policy in East Timor. In: SEIXAS, P. C. e ENGELENHOVEN, A. *Diversidade cultural na construção da nação e do estado em Timor-Leste*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2006.

KÖSTER, D. Política linguística de Timor-Leste. A reintrodução do português como língua oficial e de ensino. *SLCET*, volume 6, p. 1-7, 2004.

MAHER, T. J. M. Em busca do conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, v. 47 (2), p. 409-428, 2008.

PORTUGAL. Embaixada de Portugal em Timor-Leste. Plano de actividades (2009). Díli, Timor-Leste. 2008. In: TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Avaliação Anual Conjunta*. Díli, Timor-Leste, 2008b.

SILVA, K. C.; SIMIÃO, D. S. (Orgs.). *Timor-Leste por trás do palco*: Cooperação internacional e dialética da formação do Estado. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

TIMOR-LESTE. Constituição da República Democrática de Timor-Leste: promulgada em 20 de maio de 2002. Disponível em: <[www.gov.east-timor.org/PMpage1.htm](http://www.gov.east-timor.org/PMpage1.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2009.

TIMOR-LESTE. Lei n. 14 de 29 de outubro de 2008. Dispõe sobre as bases da educação. *Lex: Jornal da República*, Díli, Timor-Leste, Série I, n. 40, p. 2641-2648, 2008a.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Avaliação anual conjunta*. Díli, Timor-Leste, 2008b.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Ajudar as crianças a aprender*: Uma conferência internacional sobre educação bilíngue em Timor-Leste. Díli, Timor-Leste, vol. I e II, 2008c.

**REFLETINDO SOBRE  
A PRODUÇÃO DA "HIPERCORREÇÃO",  
EM TEXTOS DE ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**

*Elizete Beatriz Azambuja* (UNICAMP e UEG)  
[liazambuja@ibest.com.br](mailto:liazambuja@ibest.com.br)

Este texto faz parte das reflexões que estou fazendo há algum tempo e que constituem o meu projeto de tese de doutorado.

A discussão que apresento se fundamenta na teoria Análise de Discurso que tem por fundador Michel Pêcheux. Nas palavras de Fedatto e Machado (2007, p. 9), a perspectiva discursiva é o ponto de vista teórico que relaciona *linguagem, história, sujeito e ideologia*. Em outras palavras, tomo como sustentação uma teoria que trabalha com as relações de poder simbolizadas, com sujeitos não idealizados, mas constituídos sócio-historicamente. Com esse dispositivo teórico, compreendemos melhor como se constitui a relação do sujeito com a língua.

Assim, apresento um esboço do que desenvolvo no que diz respeito ao estudo da relação sujeito/língua pelo viés da “hipercorreção”. Nesse ponto, chamo a atenção para as aspas utilizadas como uma forma de marcar a diferença no modo de ver pela perspectiva discursiva, uma noção teórica tradicionalmente estudada na área da Sociolinguística.

Como material de análise, tomei alguns recortes de artigos escritos por alunos de um determinado curso de pós-graduação do Mato Grosso, que é formado por egressos de diferentes cursos: geografia, biologia, história, matemática. Os artigos foram feitos a partir das monografias de final de curso.

***1. Alguns pontos sobre o funcionamento da “hipercorreção”, na relação sujeito/língua***

Conforme afirmei em textos anteriores, na perspectiva em que pretendo desenvolver meu trabalho, a definição para “hipercorreção”, construída por alguns linguistas se coloca como insuficiente,

por silenciar a distribuição política das línguas, reafirmando o ideal de língua e trazendo a imagem de um sujeito que tem domínio do seu dizer:

Correção ‘acima do nível da linguagem urbana’. Fenômeno linguístico que consiste na busca excessiva de correção – na fonética, na acentuação, no uso de termos -, que acaba por levar a pronúncias e a usos incorretos, por termos de incidir em erros populares. É do domínio da sociolinguística, frequente em casos de pessoas que ascendem a uma nova classe social, por motivos socioeconômicos (mudança para a cidade, casamento com pessoa de outra classe, enriquecimento, etc.) (DUBOIS et al., 1993, p. 323-4).

É recorrente essa ideia de que a “hipercorreção estaria relacionada à mudança de classe social. Vejamos também em Scremin e Aimi (2009, p. 125-6):

O fenômeno da hipercorreção, por motivos sociolinguísticos, apresenta-se na escrita de indivíduos que *se encontram em ascensão cultural*, pois estes já possuem certas normas da língua, caso contrário, não teriam essa intenção de ‘acerto’ [...] (grifos meus).

É interessante observar que a definição de “hipercorreção” citada constitui-se tanto pelo imaginário de que a linguagem urbana é a ideal quanto traz em si, materializada, a ideia de “erro”, de “incorreção”: “erros populares”, “usos incorretos”.

Detenho-me na afirmação presente nessa definição de que tal fato linguístico seja produzido frequentemente em “casos de pessoas que ascendem a uma nova classe social, por motivos socioeconômicos”. Também Gnerre (1998, p. 10) comunga com essa ideia, ao argumentar que “alguns níveis sociais, especialmente dentro da chamada burguesia, têm a tendência à hipercorreção no esforço de alcançar a norma reconhecida”.

Fundamentada na análise que fiz a algum tempo de enunciados produzidos por reeducandos de uma determinada unidade prisional de Goiás, em que observei várias ocorrências de “hipercorreção”, é possível dizer que não é necessária a ascensão de classe para que se produza a “hipercorreção”. Ou seja, na posição em que se encontram os reeducandos, predominantemente oriundos de classes menos favorecidas não há qualquer perspectiva de mudança de categoria social. No entanto, o imaginário de “correção” de língua, faz com que eles



se preocupem com o modo com que falam/escrevem, fazendo com que produzam formas diferenciadas das que estão normatizadas.

Considero relevante retomar Pêcheux (1997, p. 82-87) quando afirma haver um jogo de formações imaginárias que preside todo discurso. Considerando “A” o locutor, a pessoa que fala; “B” o interlocutor, a pessoa com quem se fala, e “R” o referente, o assunto sobre o qual se fala, pode-se citar esses elementos como constitutivos do processo discursivo:

$I_A (A) \rightarrow$  imagem do lugar de A para o sujeito de A, ou seja, a imagem que A tem de si mesmo

$I_B (B) \rightarrow$  imagem do lugar de B para o sujeito de B, ou seja, a imagem que B tem de si mesmo

$I_A (R) \rightarrow$  imagem que A tem do referente, ou seja, o ponto de vista de A sobre R

$I_B (R) \rightarrow$  imagem que B tem do referente, ou seja, o ponto de vista de B sobre R

Além das imagens acima relacionadas, ainda faz parte do processo discursivo a imagem que A tem da imagem que B tem do referente:  $I_A (I_B (R))$ . Ou seja, a imagem que se tem da imagem que o interlocutor tem do referente também constitui os sentidos produzidos.

Cito esse jogo discursivo de formações imaginárias, pois, através da análise do fato linguístico “hipercorreção”, é possível afirmar que os diferentes sujeitos, considerando a imagem que têm de si mesmos, a imagem da imagem que seu interlocutor tem dele, assim como a imagem que têm do referente, no caso, a língua, buscam reproduzir os traços linguísticos legitimados como “os corretos”.

No entanto, como vimos nos exemplares citados, essas regras os traem mostrando que a língua da elite não é a “sua” língua. Dito de outro modo, o funcionamento da “hipercorreção” é um vestígio de que aquela língua que eles tentam falar não é propriamente “a deles”. Ou pelo menos, que não se tem um domínio total das regras que regem essa língua.

Conforme Cox (2004, p. 136), a “hipercorreção” “nada mais é do que o desejo de se apropriar das formas linguísticas que valem mais no mercado de bens simbólicos.” Vale dizer que, na perspectiva em que me inscrevo, esse “desejo” não é do conhecimento do sujei-

to, já que se constitui ideologicamente: “*todos*” querem falar e escrever “certo”, da “melhor” forma possível. Para isso, traz à tona o imaginário das formas linguísticas hegemônicas que construíram nas suas experiências, nas suas práticas linguísticas nos espaços formais de enunciação.

Pensando no nosso objeto de pesquisa, a produção da “hiper-correção”, vejo necessário trazer as noções entre língua materna e a língua nacional. Para isso, trago Guimarães que faz essa distinção:

*Língua materna*: é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como (que se apresenta como sendo) primeira para seus falantes.

*Língua nacional*: é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo. (GUIMARÃES, 2007, p. 64).

É interessante observar que, por um lado, embora uma determinada criança nunca tenha frequentado a escola, mas sendo filha de pais escolarizados, a sua língua materna pode coincidir com a língua nacional, a língua da escola. Por outro lado, é preciso lembrar que essas línguas “não coincidem sempre” (PAYER, 2007, p. 119).

Payer, em sua reflexão sobre “a relação entre a memória histórico-discursiva da imigração e a língua, no cruzamento das práticas de linguagem oral e escrita, como práticas sócio-historicamente configuradas” (2007, p. 113), afirma que considera que “a tensão entre o nacional e o materno-familiar como uma questão teórica e prática bem delicada, que coloca a necessidade de, a cada contexto, pensar sobre o estatuto e o funcionamento de cada uma das línguas, e em seus efeitos no sujeito e na sociedade.” (*op. cit.* p. 118). A autora argumenta que participam desta tensão:

[...] do lado da nacionalidade, as imagens e valores ligados à lei jurídica, ao Estado, à escola e à norma. Por outro lado, imagens e valores ligados ao familiar, à maternalidade, ao comunitário, ao cultural e ao doméstico, no sentido de que a língua inicial é fundante de um sujeito, pela apresentação do mundo a esse sujeito através de uma língua. (PAYER, 2007, p. 118)

Nessa perspectiva, Guimarães (2007, p. 64) afirma que “o português se divide em várias “línguas”, em vários e diversos falares das regiões as mais diversas.” Ainda conforme Guimarães, “as lín-

guas, ao funcionarem, se dividem sempre, pela simples razão de que seu funcionamento inclui sua relação com seus falantes. Ou seja, o funcionamento da língua envolve o modo como seus falantes a ‘experimentam’”.

Vale lembrar o modo como os falantes que produzem “hiper-correção” põem em funcionamento a língua, como a “experimentam”, como se relacionam com a língua nacional que, retomando Guimarães (2007, p. 64), dá a seus falantes uma relação de pertencimento ao povo brasileiro. Podemos dizer que é necessário pensar na produção desse fato linguístico como uma marca do desejo dos falantes de pertencerem a um grupo que ideologicamente é colocado como sendo o grupo que “sabe falar”.

## **2. Algumas “hipercorreções” observadas no material organizado**

Muito mais do que enumerar os casos de “hipercorreção”, o meu objetivo é observar o que rege a produção desse fato linguístico. Para isso, é necessário lembrar que há o imaginário de “correção” de língua funcionando em nossa sociedade. Nesse sentido, é possível observar que há uma contraposição entre traços linguísticos que constituem o falar popular e traços que caracterizam a norma.

Na perspectiva do discurso, não tratamos a “hipercorreção” como “erro”, mas como materialidade da relação entre língua com a historicidade. Nas palavras de Pêcheux, o equívoco “é o ponto em que a língua atinge a história”. (2004, p. 64).

Nesse espaço, trago uma relação de alguns tipos de “hipercorreção” presentes em textos de alunos de pós-graduação *lato sensu*, considerando que, no material que estou organizando como *corpus*, percebo regularidades tanto de traços que procuram ser imitados, quanto traços que surgem como desejo de serem evitados. Vejamos algumas regularidades nas “hipercorreções” como vestígio de traços linguísticos que são evitados.

## 2.1. Casos de equívocos na concordância nominal

Observamos que há uma enorme busca por parte de falantes de nossa sociedade em fazer a concordância nominal. O uso do plural é um traço que se constitui como característica do falar “correto”. Em contrapartida a esse falar, Leite (2008, p. 107-108) afirma que no falar popular “[...] algumas marcas são prototípicas e a caracterizam, como a economia de plural no substantivo em sintagmas nominais”.

Considerando o mecanismo de antecipação, noção que constitui a teoria análise de discurso, o sujeito antecipa o que seu interlocutor irá pensar ao seu respeito e organiza seus enunciados sustentado nesse mecanismo. Como não quer ser visto como aquele que fala/escreve como o povo, já que numa perspectiva bastante recorrente e preconceituosa em nossa sociedade “o povo é formado por pessoas que não sabem falar/escrever”, é pouco comum encontrar-se falhas de concordância nominal em textos de alunos, por exemplo. Muitas das falhas de concordância existentes devem-se ao fato de os falantes “hipercorrigirem” os seus enunciados. Colocam no plural, mesmo quando, conforme à norma, seja necessário um nome no singular.

“Então ele recebeu <u>em dias</u> ...”
“A <u>relação</u> dos karajá com a natureza, não é diferentes das demais sociedades [...]”
“As doenças tratadas pela comunidade indígena, indica que para <u>cada fins</u> terapêuticos, tem-se um animal específico.”
“Estive esses <u>cinco dias</u> fora, por isso só estou ti respondendo agora, me desculpe.” (e-mail de pós-graduando)
“É utilizada a banha como <u>medicamentos</u> para uma grande diversidade de doenças [...]”

## 2.2. Casos de equívocos na concordância verbal

Observamos que há, também, uma enorme preocupação de falantes de nossa sociedade em fazer a concordância verbal. Em vários textos, incluindo os de alunos de pós-graduação, verificam-se que são poucas as falhas de concordância verbal em relação ao sujeito no plural e verbo no singular. No entanto, há falhas de concordância porque os alunos “hipercorrigem.” Colocam o verbo no plural, mesmo quando, conforme a norma, seja necessário um verbo no singular. Essas ocorrências de “hipercorreção”, assim como outras são bastante significativas, visto serem consequência da censura sofrida quando colocavam o verbo no singular.

“E <u>isso fortalecem</u> as relações sociais [...]”
“Não tinham <u>quem ajudassem</u> na colheita. Não achava <u>quem comprassem</u> [...]”
“E <u>isso fortalecem</u> as relações sociais [...]”
“O estudo desenvolvido com a comunidade karajá da aldeia krehawá no município de Luciara-MT, <u>revelaram</u> informações importantes sobre a fauna medicinal [...]”
“[...] e também os jornais <u>não devem serem</u> esquecidos.”

### 2.3. A troca de vogais

A falta de domínio em relação à grafia de uma palavra faz com que haja a generalização na colocação de vogais médio-altas. É possível afirmar que como o imaginário de “correção” de língua se sustenta no modelo da escrita e as vogais altas, frequentemente, são produzidas durante a pronúncia, logo “deverão ser evitadas” [ri-o>Riu]; [estante>istãti];

“os livros <u>dedáticos</u> são todos iguais...”
“[...] dentro de um universo de 11 entrevistados, seguimos <u>discriminações</u> conforme figura 3.”

### 2.4. Uso equivocado das expressões “vir ao encontro” e “vir de encontro”

Geralmente, quando se quer expressar que alguma coisa comunga com outra, coloca-se a preposição “de”. Sob um olhar normativista, essa troca acarretaria no sentido de “choque”. No entanto, as condições de produção de tal enunciado não deixam margem para dúvidas: buscava-se dizer que algo ia “ao encontro de”. Como funcionamento da “hipercorreção”, vale lembrar que essas expressões não são comuns nos falares de pessoas com menor nível de escolaridade. Sendo assim, no imaginário que circula em nossa sociedade, produzir um enunciado constituído por tais expressões significa se colocar no lugar “dos que sabem falar, dos que falam bonito”.

“Foi pensando em atender as mães carentes da cidade através de trabalhos produzidos por elas que <u>viesses</u> de encontro às suas necessidades básicas [...]”
“vindo <u>de encontro</u> ao nosso anseio em avaliar o índice de satisfação dos usuários [...]”
“[...] com o intuito de revelar uma matemática que <u>vá de encontro</u> às <u>suas</u> <u>necessidades</u> dos educandos [...]”

### 2.5. O uso equivocado do infinitivo

Pensamos que o fato de, no cotidiano, a maioria das pessoas não pronunciar mais o “r” do infinitivo deixa o falante em dúvida sobre a existência ou não do fonema em algumas palavras. Para evitar de deixar um fonema faltando, generaliza o uso. Nesse ponto, observamos o jogo de imagens funcionando, em que a imagem que o sujeito tem do lugar que ocupa na nossa sociedade faz com que tenha extrema preocupação com o modo como irá escrever:

“aprender aos poucos e me sentir aliviado”

“Os profissionais de saúde devem conhecer melhor e aprender com tais práticas, e nunca criticar-las, devem sempre levarem em conta valores, atitudes e crenças de uma população.”

### 3. Algumas considerações

Essa análise bastante incipiente permite-me afirmar que os exemplos de “hipercorreção” são resultantes do acesso à norma valorizada em nossa sociedade que os falantes envolvidos tiveram. Por um lado, esse acesso foi suficiente para que construíssem uma imagem de “correção” da língua. Por outro lado, o acesso que tiveram a práticas linguísticas constituídas pela norma ainda foi insuficiente, pois não garantiu que apreendessem o funcionamento dos traços linguísticos considerados de prestígio, ocasionando o equívoco na constituição dos enunciados.

Dito de outro modo, as “hipercorreções” produzidas indicam o modo como esses sujeitos foram insuficientemente afetados pelo discurso da escrita. Apesar de estarem fechando um curso de pós-graduação não têm domínio das regras que determinam o uso de plural, por exemplo. O grupo de origem desses falantes tem uma escolaridade mínima e não fazem parte do grupo que já está na escola desde sempre. Sendo assim, para esse grupo não há uma equivalência entre “língua materna” e “língua nacional”. Para quem é novo na escola é necessário adequar sua língua materna para “poder estar no lugar correto do bem dizer, da língua nacional”. (PFEIFFER, s/d, p. 14).

Essa vontade dos sujeitos “arrumarem” a língua diante do olhar do outro é consequência da preocupação com o falar “correto” e,

no nosso ponto de vista, é isso que faz com que produzam o fenômeno “hipercorreção”. Ou seja, o fato linguístico “hipercorreção” se faz presente nas falas das pessoas como consequência de nossa sociedade ser constituída pelo preconceito linguístico que é um preconceito contra o próprio sujeito.

Para finalizar, é possível ver a “hipercorreção” como um fato linguístico que aponta para a relação do sujeito constituído pela vontade (inconsciente, ideológica, nesse ponto de vista) de resistência à discriminação linguística, um vestígio da vontade de “pertencimento” ao grupo dos que “sabem falar”, dos que “sabem escrever”. Pois, como muito bem lembra-nos Orlandi (2009, p. 187):

[...] a língua não é só um instrumento de comunicação, nem serve apenas para transmitir informações. Entre outras coisas, ela é um lugar de poder: poder dizer, poder se identificar, poder argumentar, poder se fazer visível. Poder legitimar uma forma de conhecimento científico.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZAMBUJA, E. A relação sujeito/língua dividida, na produção da “hipercorreção”. *ÍCONE – Revista de Letras*, São Luís de Montes Belos, v. 2, p. 88-104. Publicado em jul./2008. Disponível em <http://www.slmb.ueg.br/iconeletras>

COX, M. I. P. Pedagogias da língua: muito siso e pouco riso. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 63, maio/agosto, 2004, p. 135-148.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1993.

FEDATTO C. P.; MACHADO, C. P. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, C. F. (Org.). *Discurso e ensino: o cinema na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Trad. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Política de línguas na linguística brasileira: da abertura dos Cursos de Letras ao Estruturalismo. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

LEITE, M.Q. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: RG, 2009.

PAYER, M. O. *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta, 2006.

\_\_\_\_\_. Processos de identificação sujeito/língua. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Campinas: Unicamp, 1995.

PFEIFFER, C. C. *Saber escolarizado – espaço de institucionalização da língua*. A língua do estado e as línguas do povo: diversidade, civilização e cultura. Campinas: UNICAMP, s/d.

SCREMIN, G. e AIMI, D. S. A presença da hipercorreção em textos de alfabetizadores populares: contribuições para os PALOPs. *Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*. São Paulo, ano 4, n. 7, 2009. Disponível em <http://www.acoalfaplp.net>. Publicado em setembro 2009, acesso em 14-abr-2010.

SILVA, M.V. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.



# REFLEXÕES SOBRE CRIME E JUSTIÇA: UMA LEITURA DE *O DIA DA CORUJA* E *A CADA UM O SEU* DE LEONARDO SCIASCIA

Gisele Maria Nascimento Palmieri  
[giselepalmieri@yahoo.com.br](mailto:giselepalmieri@yahoo.com.br)

## 1. Introdução

Este trabalho propõe um estudo comparativo entre os romances *O Dia da Coruja* (1961) e *A Cada Um o Seu* (1966) do escritor italiano Leonardo Sciascia (1921-1989). Nas obras apontadas para estudo, pretende-se analisar como o contexto histórico da constituição do estado italiano interferiu na sua narrativa, investigando de que maneira a utilização do gênero policial em ambas as obras se articula com as consequências da formação da nação da Itália.

Quando da publicação, em 1961, de *Il Giorno della Civetta* (*O Dia da Coruja*), Leonardo Sciascia, que, desde 1952 já publicara títulos significativos, ganhou ainda maior notoriedade. Nesta obra, de cunho criminal, já prefigurava o estratagema de fechar seus romances sem aparente conclusão. Com isso, dominou uma técnica em que amalgamava tanto a narrativa ficcional quanto o ensaio político-filosófico. Essa técnica transitaria, portanto, entre o romance-ensaio e o policial propriamente dito, mas sempre com epílogos que sinalizam ao leitor a incerteza, a impossibilidade de se conhecer plenamente a verdade e a justiça, frente ao poder de qualquer ordem.

Nos títulos propostos, encontram-se indagações, não apenas de natureza criminal, mas, essencialmente, reflexões sobre a força do poder político e econômico que, tantas vezes, não permitem o desvelar da verdade sobre um crime. Seus livros são agudas advertências quanto à justiça, à ética, à democracia e, especialmente, à condição humana face ao poder.

## 2. *A Sicília e a máfia: contextualização histórica*

A unificação dos pequenos estados que deram origem à nação italiana a partir de 1861 reuniu num único país regiões com caracte-

rísticas próprias e culturas diferentes. Ao norte, uma população bem estruturada economicamente, uma região industrializada e rica; ao sul, uma população que vive com altos índices de desemprego, o que aumenta a pobreza na região cuja economia movimenta-se pela defasada agricultura.

O povo do sul da Itália, que inicialmente acreditava no discurso da unificação de territórios autônomos, rebelou-se posteriormente contra o processo que acabou por ocasionar um rebaixamento de sua peculiar cultura a uma subcultura sem muita importância para toda a nação. Um exemplo desse processo foi o fato de que a língua siciliana acabaria tornando-se um dialeto local, posto que a língua oficial, após a unificação, passou a ser o italiano de Florença. O povo não confiou no Estado, pois este não resolveu os problemas inerentes à região sul, não incluiu seus estados no programa de desenvolvimento econômico e social. Esses pequenos estados ficaram renegados ao esquecimento. Dentre eles estava a Sicília, uma ilha localizada na região meridional da Itália.

A unificação resultou na criação de um grupo que teve como objetivo defender os interesses da Sicília frente ao Estado-nação italiano. Esse grupo, denominado de máfia, fazia as vezes de autoridade local, verdadeiros justiceiros da população siciliana cuja boa relação com a máfia era justificada pela sua carência de proteção e valorização de identidade. Eles configuraram os códigos de conduta e as leis de convivência e sobrevivência no cotidiano da região. Resistir a essas leis ou tentar quebrar alguma de suas regras podia ter um alto preço.

O filósofo italiano, Antonio Gramsci, em sua obra *A Questão Meridional* (1987) discorre sobre o contraste social e econômico entre a parte meridional e a parte setentrional da Itália. Gramsci acusa um conflito de interesses capitalistas entre as reais necessidades de cada território como o propulsor para uma fuga de dividendos do Sul para o Norte. De acordo com os interesses capitalistas, era melhor investir seus esforços na região que já possuía um nível considerável de desenvolvimento industrial, o que garantiria maior possibilidades de lucro. Assim, o Sul, com economia de base agrícola, não recebeu as atenções merecidas, permanecendo, então, com os problemas que já possuía.

A burguesia uniu-se à aristocracia e dominou, colonizou a classe camponesa do Sul. A exploração capitalista imposta à parte meridional do país revela as origens desse grande problema decorrente da unificação italiana, que teve como sua pior consequência, segundo dados históricos, o nascimento da máfia.

Em 1861 é fundada a nação da Itália. O tempo foi passando e quase nenhum esforço foi reconhecido pelos meridionais, com vistas à resolução das questões agrícolas. O esquecimento a que foram submetidos criou nesse povo o sentimento de desconfiança contra o Estado. O ressentimento é uma resposta ao rebaixamento da Sicília a um território de menor importância para os planos do governo. Essa humilhação ainda abriu brechas a outras formas de dominação.

As características de comportamento do povo siciliano se confundem com os mandamentos de conduta da máfia. O respeito à família, o pacto de silêncio, a política de apadrinhamento e a *omertà*<sup>1</sup> são mitos sagrados para o povo siciliano. O escritor Leonardo Sciascia soube como nenhum outro representar de maneira crítica essa realidade. Em suas obras, *O Dia da Coruja* e *A Cada Um o Seu*, ele aborda essas questões de fundo histórico e sociológico de maneira bem contundente através de uma estrutura narrativa de romance policial. Seus primeiros *gialli*<sup>2</sup> contam histórias de assassinatos, provavelmente de homens que resolveram quebrar o pacto de silêncio ou se recusaram a receber a “proteção” oferecida pelos mafiosos. Porém, tudo é especulação na investigação policial sobre as seguidas mortes. Nada é jamais comprovado, no entanto, o narrador deixa claro ao leitor que se trata de uma grande rede de proteção mútua em que ganha quem ficar calado e seguir os mandamentos daqueles que comandam a ordem e a política da ilha.

Como a identidade siciliana confunde-se com a identidade mafiosa, é normal o autor Leonardo Sciascia fazer uma crítica que fira, ao mesmo tempo, tanto o povo quanto à máfia. Sua aversão é pela impunidade e pela convivência de toda uma sociedade com o crime organizado. O pacto de silêncio praticado pela sociedade siciliana,

---

<sup>1</sup> – Código de honra siciliano que proíbe informar crimes que sejam considerados negócios pessoais das pessoas envolvidas. Voto de silêncio.

<sup>2</sup> – Romance policial em italiano.

que é bem explicitado nas duas narrativas, mostra como se dá esse comprometimento do cidadão siciliano com a ocultação da verdade.

Em seus romances de cunho investigativo *O Dia da Coruja* conta-se a história de uma série de assassinatos ligados à máfia local, mas que, por uma razão de tradição, também local, toda a população sabe quem são os culpados pelo crime, porém de forma alguma cooperam com a polícia dando informações sobre o caso. Em *A Cada Um o Seu*, diferentemente do primeiro romance em que o investigador é um capitão da polícia – como em todas as obras que seguem o cânone da narrativa policial –, o detetive é um professor solteiro, Laurana. Este passa a investigar o caso de assassinato de dois amigos, um farmacêutico e um médico, pagando com a própria vida pela curiosidade em conhecer o mandante do crime e a falta de descrição ao revelar suas suspeitas, quebrando o pacto de silêncio que na verdade é um pacto com a impunidade.

Em *O Dia da Coruja*, após a ocorrência do primeiro assassinato, quando o sargento da polícia indaga ao cobrador da linha de ônibus em que ocorreu o crime sobre o que ele presenciou, este persiste em dizer que nada viu, nada sabe:

(...) Você é cobrador desta linha há três anos, há três anos eu vejo você sentado, toda noite, no café Itália: conhece o pessoal melhor do que eu...

– Ninguém pode conhecer o pessoal melhor do que o senhor – retrucou o cobrador sorrindo, quase tentando eximir-se de um elogio.

– Está bem, está bem – disse o sargento irônico – primeiro eu e depois você: como quiser... Mas eu não estava no ônibus, pois se estivesse lembrar-me-ia dos passageiros um por um: cabe a você, portanto: quero dez nomes, pelo menos.

– Não consigo lembrar – disse o cobrador –, juro pela alma de minha mãe, não consigo lembrar: neste momento não me lembro de nada, parece que estou sonhando. (SCIASCIA, 1995, p. 9-10)

E, ao vendedor de pães doces que passava pelo local no momento do assassinato, quem efetuou os disparos, este responde, ou melhor, pergunta: “– Por quê? (...) Houve tiros?” (SCIASCIA, 1995, p. 11)

A marca mais forte da ilha dentro do contexto histórico, social e político no qual Leonardo Sciascia se insere é a máfia. E faz-se

mister, como intelectual, falar sobre o assunto, principalmente quando ninguém mais o quer fazer. Sendo assim, Sciascia faz sua crítica ao Estado, à máfia e a tudo a que a ela está ligada, mesmo que tal fato acabe por “machucar” a própria identificação que o povo da Sicília tem com a organização.

Quem falava em máfia na Itália, por volta de 1961, data da publicação do primeiro romance policial de Sciascia (*O Dia da Coruja*) era visto como alguém preconceituoso ou de imaginação fértil. Como a parte do país onde se localiza a Sicília sempre foi uma região economicamente mais atrasada que o restante do país, esse assunto passou a ser visto como uma conspiração criada para humilhar ainda mais aquele povo sofrido, ignorante e pobre.

### 3. *Poder paralelo*

Em *O dia da coruja*, o poder que a máfia possui comandando todo o território insular é algo totalmente camuflado. Toda a movimentação da organização acontece numa sutileza na qual contribuem a população da ilha, graças ao pacto de *omertà*. O código de honra siciliano é uma ferramenta importantíssima para a garantia do andamento perfeito dos negócios criminosos.

Mas não é só o povo que acoberta os crimes. O governo também silencia. Mancomunados, os políticos se envolvem com o jogo da máfia, demonstrando que a impunidade pode vir também daqueles de quem se esperava que a combatessem.

Sciascia pretende mostrar que a corrupção se alastra em diferentes esferas do poder e que, juntamente com o poder político, existe um poder camuflado. Ambos se unem em função de interesses escusos.

Ótima estratégia utilizada pelo autor para mostrar essa estrutura criminosa do “poder paralelo” é a introdução de diálogos igualmente paralelos na estrutura da narrativa. Entremeada à tradicional construção linear da narrativa, acontecem dois momentos discursivos diferentes. Um é o da investigação dos assassinatos. O outro são diálogos entre pessoas cujos nomes não são mencionados. O narrador apenas apresenta as características físicas daqueles que participam da

conversa. Conversas estas que sempre giram em torno das pessoas envolvidas nas investigações. Uma delas é o capitão Bellodi. Esses anônimos que se comunicam, em diversos momentos do romance, acompanham e tentam interferir nas investigações. O capitão os incomoda, pois seu senso de justiça o impele aprofundar cada vez mais as investigações. Sendo assim, chama a atenção dos poderosos que acobertam os mafiosos para a sua pessoa. Um deles pede informações sobre o capitão e o que o outro responde:

Bellodi, eu acho: comanda a companhia de C., está lá há menos de três meses e já fez estragos... Agora está botando o nariz nos negócios das empreiteiras, o próprio comendador Zarcone está inteiramente nas mãos do senhor, disse-me “temos esperança de que o ilustre parlamentar faça com que ele volte a comer polenta”. (SCIASCIA, 1995, p. 22)

Através desse fragmento do romance é possível perceber que uma das partes envolvidas na conversa é alguém do governo, um “parlamentar”. O outro, provavelmente alguém da máfia, esclarece-lhe tudo o que se passa na Sicília e o põe a par de todo o andamento das investigações dos assassinatos. Essa pessoa informa ao político o interesse de um tal comendador em fazer o capitão Bellodi “voltar a comer polenta”, ou seja, retornar de onde veio, fazendo referência a um prato típico de sua cidade natal. Com tais diálogos, que acontecem durante todo o romance, intercalados com o outro plano da narrativa, fica claro o envolvimento de muitas pessoas poderosas nos acontecimentos criminosos da ilha e sua intenção em atrapalhar o trabalho da polícia.

O autoritarismo é, evidentemente, algo muito presente nesta narrativa de Sciascia. Principalmente porque são nas instâncias múltiplas da historicidade da região que encontramos toda a motivação para o seu abandono.

A burguesia, a aristocracia, o capitalismo no contexto histórico da unificação (*Risorgimento*), a máfia no contexto histórico da pós-unificação e pós-fascismo, impuseram muitos problemas aos sicilianos.

O medo, a humilhação e o silêncio estão presentes na narrativa de maneira que, assim, a liberdade chega a ser um sonho distante para alguns de seus habitantes amordaçados pelas leis da impunidade e do silêncio. O personagem do informante, Parriniedu, que serve

tanto à polícia quanto à máfia sente-se esmagado pelas forças que o comprimem cada um de seu lado:

O informante jamais acreditara, nem poderia, que a lei fosse imutavelmente escrita e igual para todos: entre os ricos e os pobres, entre os sábios e os ignorantes, ficavam os homens da lei; e só podiam esticar o braço do arbítrio de um lado, pois o outro lado eles tinham a obrigação de defender e proteger. Um arame farpado, um muro. E o homem que tinha roubado e pago a sua dívida, que pertencia à máfia e negociava empréstimos extorsivos e que de quebra ainda era um delator, só procurava uma fenda no muro, uma brecha no arame farpado. Muito em breve iria estar de posse de um pequeno capital e abriria um comércio; e o filho mais velho estava no seminário, para tornar-se padre um melhor ainda, para sair antes de tomar as ordens e ser advogado. Uma vez superado o muro, nada mais teria a temer da lei: e iria ser divertido olhar para aqueles que ficaram do outro lado do muro, do arame farpado. Deste jeito, dilacerado pelo medo, entre devaneios de uma paz futura, baseada na miséria e na injustiça, ele encontrava um pouco de consolo: e enquanto isto o chumbo da sua morte já derreteria. (SCIASCIA, 1995, p. 25)

De um lado, o poder da justiça, da verdadeira lei; de outro, as ações audaciosas da máfia, com sua impunidade, seu risco e suas imposições autoritárias.

### 3.1. Continental versus meridionais e honesto versus inescrupulosos

Uma das estratégias narrativas utilizadas pelo autor para mostrar a diferença entre o norte e o sul da Itália é a criação do personagem Capitano Bellodi, de *O dia da coruja*. O oficial da polícia, chefe dos *carabinieri*<sup>3</sup> é um homem do Norte italiano que acredita piamente na justiça e nos valores da lei. Com sua mentalidade honesta, fruto da realidade do Norte do país, seu senso democrático contrasta com o senso corruptível da mentalidade daqueles que habitam no Sul do país. Quando ele chega à Estação dos Carabineiros para iniciar as investigações do assassinato do personagem Colasberna, impressiona os demais personagens presentes no local pela sua característica contrastante: “O capitão era jovem, alto, de pele clara; pelas primeiras palavras que disse, os sócios da *Santa Fara*, ao mesmo tempo com alívio e com desprezo, logo pensaram ‘continental’; os continentais são gentis mas não entendem patavina.” (SCIASCIA, 1995, p. 13)

---

<sup>3</sup> - Uma das quatro Forças Armadas da Itália.

Após o interrogatório, de onde saem sem falarem nada do que sabem, e com grande alívio por não terem sido empurrados na parede a fim de que soltassem alguma confissão, concluem com felicidade: “Puxa vida, como ele sabe tratar com as pessoas”, pensaram os sócios.” (SCIASCIA, 1995, p. 18) Homem de grande educação e extrema inteligência, Bellodi age com uma atuação quase cavalheiresca, o que não é típico para um capitão da polícia local. Inabitados a serem tratados com respeito e gentileza, o capitão desperta a admiração até do chefe dos mafiosos, Dom Mariano Arena.

Apesar de toda essa admiração, ele incomoda a todos porque seu senso de justiça o leva a usar a inteligência no lugar da violência. Com bastante perspicácia, ele sempre arruma um meio de extrair aquilo que deseja saber. Após o interrogatório com os sócios e irmãos da cooperativa onde trabalhava a primeira vítima, Salvatore Colasberna, ele usa uma estratégia para descobrir quem havia mandado uma carta anônima contando tudo aquilo que realmente tinha acontecido, posto que na Sicília “ninguém fala nada, mas escreve tudo” (SCIASCIA, 1995, p. 18). Apesar de não falarem absolutamente nada daquilo que o capitão esperava ouvir, ele pede para que cada um dos interrogados preencha um formulário, a fim de descobrir a letra do remetente anônimo. Não percebendo a estratégia, o sargento afirma: “- É como tentar tirar sangue de uma pedra, não sai nada – disse, referindo-se aos irmãos Colasberna e sócios, e à vila toda, e a Sicília inteira.” Mas Bellodi, argumenta: “- Alguma coisa acaba sabendo sempre – disse o capitão.” (SCIASCIA, 1995, p. 18)

O contraste entre o personagem de uma região diferente do espaço em que acontece a narrativa ressalta para os leitores as características da Sicília, o que não aconteceria se o capitão vivesse lá, posto que, nesse caso, para ele nada seria surpresa e a narrativa, com toda a sua crítica, não seria possível de ser realizada. Sendo assim, tudo o que na ilha é diferente para o capitão, com relação a sua terra natal, ou lhe causa estranhamento ou lhe causa indignação. O dialeto, alguns hábitos e atitudes aparecem aos olhos de Bellodi apenas como um traço cultural. Já a impunidade e a convivência da sociedade com o crime organizado o surpreendem, deixando-o perplexo frente ao que para ele seria algo não só anormal, mas inconcebível. O inconcebível para o capitão também parece ser para o autor, pois é aí que ele mostra seu ressentimento e toca na antiga ferida da mais famosa



marca da identidade siciliana: a máfia a impunidade que paira na região.

A peculiaridade da narrativa de *O dia da coruja* fica por conta da não resolução do crime. Ou melhor, da não punição dos culpados pelos crimes. A investigação feita por Bellodi é completamente bem-sucedida, levando à delegacia os verdadeiros culpados cujos depoimentos, estrategicamente elaborados, revelam sua parcela de participação.

No entanto, uma resistência por parte de políticos anônimos, numa ordem expedida diretamente de Roma, centro do poder, põe por terra todas as informações coletadas pelo capitão Bellodi. Chamado para dar testemunho num processo em Bolonha e, posteriormente, com a concessão de uma licença médica que o faz voltar à Parma, no Norte da Itália, acaba por ficar um tempo afastado das investigações. Tempo suficiente para que fique sabendo, através dos jornais enviados pelo segundo-sargento, que todos os acusados foram absolvidos no processo movido contra eles. Fica constatado, no caso de Paolo Nicolosi, um dos assassinados cujo corpo nunca foi encontrado, morte por crime passionnal. A esposa do jardineiro e seu suposto amante são responsabilizados pelo assassinato, num caso tipicamente recorrente na região. Todo crime acaba sendo passionnal, justificativa bastante utilizada pela polícia para arquivar os processos criminais na Sicília representada por Sciascia.

Outra estratégia narrativa, mas desta vez para realçar, não o caráter determinado pela geografia, mas para destacar uma alma incorruptível é a criação do personagem Laurana, de *A cada um o seu*. Este, mesmo sendo siciliano, não compactua com os valores desonestos e maliciosos daquela sociedade. Talvez por ingenuidade, o professor de língua italiana e história não tenha percebido o perigo que estava correndo ao querer passar por investigador. Desconhecendo que o advogado Rosello se envolvia em negócios escusos e possuía uma clara ligação com os assassinatos do farmacêutico e do doutor, o professor pesquisa o caso e, ao mesmo tempo vai anunciando a todos, no clube que frequenta, as suas descobertas. Nesta trama, a polícia não se envolve com as investigações, acomodando-se com a resolução mais fácil, ou seja, também a de crime passionnal. No final da narrativa sabe-se que todos os outros personagens conhe-

cem o culpado pelas mortes, mas ninguém se envolve ou o denuncia à polícia. Todos se calam e compactuam com os crimes.

A impunidade impera, os verdadeiros culpados continuam livres para praticarem outros crimes e a injustiça vence na sua luta contra a lei da democracia levada a cabo pelo capitão Bellodi e pelo professor Laurana.

Apesar de o narrador deixar claro para os leitores quem são os culpados pelos crimes, não acontece, ao fim da trama, a punição imposta ao assassino, um recurso típico da estrutura narrativa policial. O autor subverte a estrutura tradicional do gênero policial para usá-lo como uma estratégia narrativa de denúncia de abuso de poder na busca da preservação de uma identidade. O autor quis mostrar que, no final, a impunidade impera. Sendo assim, não há a descoberta do culpado nem sua consequente prisão deste como forma de puni-lo. Pode-se ler seus *gialli* como uma crítica irônica desse processo de corrupção, através das inúmeras situações em que são perceptíveis a falsidade, o atrevimento e a hipocrisia daqueles que ocupam o poder, tanto o poder paralelo, quanto o poder oficial. Uma dessas situações encontra-se nas prisões dos suspeitos pelos assassinatos, em *O dia da coruja* que em sua maioria são considerados homens de bem, pessoas importantes da sociedade siciliana, chefes de família e devotos da Igreja. Esses homens, que se disfarçam atrás da imagem de pilares da sociedade, são desmascarados na narrativa de Sciascia. O narrador de *O dia da coruja* e *A cada um o seu* ironiza-os, como no fragmento abaixo, retirado do primeiro romance, quando prendem Dom Mariano Arena, o *capo dei capi* [*chefe dos chefes*]:

Quando de noite se bate à porta de uma casa honrada, isto mesmo: honrada, e se tira da cama um pobre cristão, além do mais velho e adoentado, levando-o para o cárcere como um malfeitor e jogando na consternação e na angústia uma família inteira: não, isto não é coisa, nem digo humana, mas, deixe que o diga, justa. (SCIASCIA, 1995, p. 53)

O povo, apesar de refreado pela lei do silêncio, é caracterizado por Sciascia, nessa narrativa, como apreciador da justiça. Mesmo com certo receio, eles sempre deixam escapar seu real pensamento. Ao serem efetuadas as prisões dos responsáveis pelos crimes, – a de Diego Marchica, por exemplo – é exposta essa relação da população local com os mafiosos:

Diego (...) primeiro indignado e em seguida submisso, foi levado para a caserna entre os comentários das pessoas. Comentários que chegam aos ouvidos de Diego e dos carabinieri com expressões de surpresa e de compaixão (e o que é que ele fez? Só ficava cuidando dos seus negócios... Nunca se meteu na vida de ninguém...), mas bem no fundo, apenas sussurrados, expressavam os quase unânimes votos de que Diego fosse passar nas pátrias prisões o resto da vida dele. (SCIASCIA, 1995, p. 47)

É no sussurro e na sutileza da expressão da opinião dos habitantes da ilha que Sciascia pretende mostrar que aquilo que não presta na Sicília não é o povo. O medo, talvez, os impeça de expressarem suas opiniões. O histórico silêncio da população não pode ser quebrado e é mostrado como um peso e um castigo imposto. Uma relação de poder faz com que fiquem todos cegos, surdos e mudos àquilo que diz respeito às ações da máfia.

E são nessas escapadas de opiniões e em depoimentos anônimos que o autor mostra a sua tentativa em preservar a identidade positiva do povo siciliano. Em verdade, o que os faz calar não é o consentimento com a impunidade, mas sim uma imposição poderosa a um povo que é humilhado. Afinal, esse povo é corajoso, só não pode expressar-se com muito ruído, como bem observou Bellodi:

– Curioso – disse o capitão, quase a continuar uma conversa interrompida – como por estas bandas as pessoas desabafam com cartas anônimas: ninguém fala, mas para sorte nossa, quer dizer, de nós carabinieri, todos escrevem. Esquecem a assinatura, mas escrevem. A cada homicídio que acontece, a cada roubo, lá vem uma dúzia de cartas anônimas em cima da minha mesa (...) (SCIASCIA, 1995, p. 14)

O seu romance-ensaio em forma de romance policial, como ele mesmo definiu *O dia da coruja*, tem o objetivo de fazer uma apresentação da sua versão sobre a verdadeira história da ilha.

#### 4. *Considerações finais*

Quando se investiga o passado histórico da Itália, em que a unificação do país, no século XIX, resultou na perda da autonomia siciliana, verifica-se haver uma predisposição por parte de seus habitantes a se ressentirem contra o Estado-nação italiano, posto que a ilha foi autoritariamente incorporada ao território do país. Tal resistência formou grupos que utilizaram a força e a violência para a do-

minação e, alegando preservarem a identidade siciliana, anulavam as decisões da justiça em uma região onde a impunidade se aliava ao abuso de poder. Muitos crimes ficavam impunes, apesar de o criminoso ser conhecido. Sendo assim, Sciascia, para criticar esse grupo, escolheu o romance de apelo policial com o objetivo de discutir a veracidade do discurso contraditório em que se camuflam a impunidade, a injustiça e o uso descontrolado da força. Por tal motivo, os epílogos de seus romances não contêm a tradicional punição do criminoso, mesmo ao ser descoberta a verdade. Suas histórias encerram um sentido irônico, pessimista, denunciam a falta de ação da justiça e a passividade política diante das atitudes de força.

Uma das versões históricas da origem da máfia insere-a no contexto da formação do Estado italiano, mais precisamente no sul do país.

A representação da máfia na literatura acabou por se tornar um estereótipo da caracterização dos sicilianos, uma vez que ela é padrão de referência identitária até hoje. Embasada na narrativa histórica, a literatura traz essa caracterização, com nuances próprias da ficção.

Se o historiador quis modelar a Sicília como um território administrado e dominado pela máfia, coube ao escritor lançar-se numa empreitada discursiva com a finalidade de denunciar os porquês da situação ser tal como ela é.

Coube a Sciascia comprometer-se em trazer essa questão identitária para o cerne de uma discussão político-sociológica utilizando-se da história “oficial” com o objetivo de, através dela, denunciar o motivo desse mal ter-se espalhado e apontar os responsáveis pela evocação tão humilhante da imagem da ilha.

Com uma grande dose de ironia, ele debocha da má fama que a Sicília ganhou graças a essas representações discursivas, através da tipificação de personagens. *O Dia da Coruja* e *A Cada Um o Seu* possuem uma linguagem de satirização de situações estereotipadas do território meridional da Itália e tais narrativas se configuram, muito além de uma defesa identitária, como verdadeiras denúncias da impunidade e da falsidade que se entremeeiam às boas condutas e características da sociedade siciliana.

Seus romances de inspiração policial transgridem a estrutura tradicional do gênero, para denunciar o abuso de poder e a falência da autoridade do Estado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIGUEIREDO, Eurídice. Identidade nacional e identidade cultural. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Conceito de cultura e literatura*. Niterói: EDUFF, 2005.

GRAMSCI, A. *A questão meridional*. Trad. C. N Coutinho e M. A. Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Minimizar identidades. In: JOBIM, José Luís. (Org.). *Literatura e identidades*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

HALL, Stuart. Culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: \_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

\_\_\_\_\_. A questão multicultural. In: SOVIK, Liv. (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

JOBIM, José Luís. Identidades nacionais e outras identidades. In: \_\_\_\_; PELOSO, Silvano. (Orgs.). *Identidade e literatura*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Contribuição da história e da literatura para a construção do cidadão: a abordagem da identidade nacional. In: LEENHARDT, Jacques; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Discurso histórico e narrativa literária*. São Paulo: Unicamp, 1998.

SCIASCIA, Leonardo. Breve storia del romanzo poliziesco. In: \_\_\_\_\_. *Cruciverba*. Milano: Classici Bompiani, 2001.

\_\_\_\_\_. Le acque della Sicilia. In: \_\_\_\_\_. *Leonardo Sciascia. Opere*. Milano: Classici Bompiani, 2001.

\_\_\_\_\_. Letteratura e mafia. In: *Leonardo Sciascia. Opere*. Milano: Classici Bompiani, 2001.

\_\_\_\_\_. *O dia da coruja*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

\_\_\_\_\_. *A cada um o seu*. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
SOBRE A APARÊNCIA FÍSICA E MORAL  
NA LITERATURA QUINHENTISTA  
– O TEATRO DE GIL VICENTE**

*Sebastião Josué Votre (UFF)*

[sebastianovotre@yahoo.com](mailto:sebastianovotre@yahoo.com)

*Larissa Stumpf Schuler (UFF)*

### ***1. Introdução***

Diferentes aspectos da Idade Média têm recebido tratamento nos últimos tempos. Dentre esses trabalhos, destacam-se as obras seguintes: Rossiaud (1991), Ginzburg (1989/1991) e Le Goff (1957/2003). Em meio eletrônico, podemos citar Silveira (2009), Chicangana-Bayona e Sawczuk (2009) e Stolke (2006).

No entanto, não se tem produzido muito sobre a obra de Gil Vicente com foco na discriminação e preconceito contra os diferentes no período medieval tardio, no início do século XVI.

A discriminação e o preconceito contra as pessoas diferentes estão presentes no imaginário social de cada cultura. São julgamentos enraizados em cada grupo social, que carrega tal comportamento por conta dos hábitos solidificados na cultura na qual essas pessoas estão inseridas. Desta forma, nota-se uma resistência em aceitar o que difere dos padrões vigentes, que tendem a ser considerados naturais.

O preconceito contra a aparência desviante é um dos mais difíceis de combater, pois esta é o que primeiro se nota em alguém. A aparência influencia poderosamente nas oportunidades que a pessoa que destoa dos padrões hegemônicos terá quanto a empregos e inserção em círculos sociais, por exemplo.

A discriminação soa tão natural em alguns casos que passa quase despercebida, resultando na exclusão do diferente. Quem destoa da média corre o risco de ser alvo da zombaria, que provoca riso por parte de quem discrimina, e geralmente baixa autoestima da pessoa que é discriminada.

Nota-se que há uma tendência em separar as pessoas em grupo por conta de características em comum, verificando-se assim a tipificação dos diferentes em cada categoria fundante da cultura, a exemplo de gênero, idade, etnia, moral, orientação sexual e orientação religiosa.

Em seus autos, Gil Vicente traz o pensamento da sociedade portuguesa medieval sobre os diferentes nas categorias citadas acima. Geralmente, usa a voz do diabo para criticar a justiça, o clero e a nobreza, que, por vezes, discrimina quem não pertence a ela.

## **2. *Suporte Teórico***

Para a análise dos dados, tomamos como base o paradigma indiciário de Ginzburg, (“Sinais: Raízes de um paradigma indiciário”, *Mitos, emblemas, sinais*, 1989) que consiste em, junto com a intuição, formular hipóteses explicativas para aspectos que normalmente passam despercebidos por quem não tem o olho treinado. A partir da leitura, passamos a observar os indícios com mais atenção e a coletar dados que inicialmente poderiam ser considerados superficiais ou irrelevantes.

## **3. *Método de coleta e análise dos dados***

Varremos as peças (livros I e II), à procura de manifestações da discriminação contra as pessoas diferentes em sete autos, primeiro na forma física e depois na forma ética e moral.

Agrupamos essas manifestações em categorias coesas, em termos dos traços constituintes de cada categoria.

Em seguida procedemos à interpretação dessas categorias. O trabalho articula-se com o de Ianaê de Oliveira, sobre o mesmo período, mas partindo da forma para o conteúdo. Nosso trabalho parte do conteúdo, da função, para verificar sob qual forma essa função se manifesta.



#### 4. *Discussão dos resultados*

Os resultados apontam para uma sociedade que dá valor a características físicas e morais, fazendo dos desvios uma forma de diversão, julgamento e discriminação. Por estar entranhada na cultura, essa forma de preconceito tende à naturalização, e as expressões acabam se cristalizando. Transformam-se em construções eficazes na comunicação e que, pela frequência de uso, tendem a se transformar em mecanismos gramaticais. Num certo sentido, se gramaticalizam, sugerindo uma familiarização das expressões repetidas.

No *Auto do Vaqueiro*, Gil Vicente mostra que, por conta de sua aparência, o vaqueiro é proibido de interagir com a nobreza, e de visitar a câmara da rainha, e é recebido com violência. “*Siete arrepe-lones<sup>1</sup> me pegaron á la entrada, mas yo dí una puñada á uno de los rascones*”. Mostra também a coragem deste ao querer louvá-los, mesmo sabendo que há barreiras.

No *Auto Pastoril Castelhana*, Gil Vicente lança mão de um personagem pândego, Bras, que discute com seu colega e diz que a esposa de Silvestre, Teresuela, “*es moza bien chapada<sup>2</sup>, y aun es de buen natío, mas honrada del lugar*” (p. 18). Em seguida, Gil passa a fazer comentários irônicos quanto à aparência física e moral dos parentes de Teresuela. Gil expressa o senso comum com relação a características consideradas ruins: “*(...) es prima de Bras Pelado<sup>3</sup>: Saquituerto<sup>4</sup>, Rodelludo, Papiharto<sup>5</sup>, y Bodonales<sup>6</sup>(...) sobrina del Crespillon<sup>7</sup>(...) y la vieja bendizidera, Papiharta La Redonda, La Ceñuda, La Plaguenta<sup>8</sup>.*” (p. 19) “*Borracales<sup>9</sup> la Negruza*” (p. 20)

A leitura do *Auto dos Reis Magos* provoca riso quando o pastor Valério descamba para a comédia, dizendo quão feias seriam as mulheres se Deus não quisesse que os homens as amassem. As mu-

---

<sup>1</sup> Puxões de cabelo.

<sup>2</sup> Gentil.

<sup>3</sup> Careca.

<sup>4</sup> Caolho.

<sup>5</sup> Comilão, obeso.

<sup>6</sup> Pessoa que jura ou promete muitas coisas, mas não necessariamente as cumpre. Tratante.

<sup>7</sup> Quem tem cabelo crespo.

<sup>8</sup> Quem tem praga (piolhos ou tinea – fungo).

<sup>9</sup> ‘Borra’ é cabelo curto e crespo e, em geral, algo rude ou de pouco valor.

Iheres bonitas o são para serem dignas de ser amadas. Já as feias não merecem o amor de um homem.

Crío Dios por la ventura hermosura para nunca ser amada? (...) Si á Dios desto pesára no criára Zagalas tan relucientes: fueran prietas y sin dientes, y las frentes mas angosta que la cara; las narices le ensanchára<sup>10</sup>, y achicára los ojos como hurones: y nunca nuestros corazones de passiones nuestras vidas aterrára, ni de Dios nos apartára. Esmeróse su poder em hacer tan graciosas sus hechuras, que entre todas hermosuras son mas puras, mas dinas de obedecer. (p. 41-42)

Por acaso Deus criou beleza para nunca ser amada? (...) Se a Deus isto pesasse, não criaria moças tão reluzentes: seriam pretas e sem dentes, e as frentes mais estreitas que a cara; o nariz largo, e os olhos vingos como furões: E nunca nossos corações aterrorizaram de paixões nossas vidas, nem de Deus nos diferenciaram. Teve cuidado em fazer tão graciosas suas featuras, que entre todas belezas são mais puras, mais dignas de obedecer.

O *Auto da Fé* contrasta um pouco do castelhano rústico falado pelos pastores com o português falado pela personagem Fé. Essa forma rústica de falar soa cômica para a camada mais favorecida da sociedade, o que caracteriza preconceito linguístico. Os pastores também são comparados com gado, quando a Fé diz: “(...) *cantai per vosso uso acostumado, como lá cantais co' o gado*”.

O autor também marca a diferença entre os personagens pelo modo de se expressarem, que exprime a cultura donde eles provêm. Certas palavras e locuções, presentes nos autos do volume I, como *prehecha*<sup>11</sup> (p. 4), *juri á nos*<sup>12</sup> (p. 6), *bodonaes* (p. 19), *quillotrado*<sup>13</sup> (p. 107), *á la fe*<sup>14</sup> (p. 122), são típicas do vocabulário rústico pastoril. Desta forma, delimita o lugar de cada um na sociedade e o nível de hierarquia presente naquela época.

No *Auto da Alma*, o autor sugere a mudança na forma de ver alguém pela roupa que usa. Esse ponto de vista é expresso pela voz do diabo: “*Vesti ora este brial*<sup>15</sup> (...) *Oh como vem tão real! (...)* *Uns*

<sup>10</sup> Nariz largo.

<sup>11</sup> Perfeita. Forma própria da linguagem pastoril, com inversão do -r no início e aspiração do h-.

<sup>12</sup> Forma eufemística de dizer “jure a Deus”.

<sup>13</sup> Gracioso, atraente.

<sup>14</sup> De fato. Dito originalmente “a la he”, com o -h aspirado.

<sup>15</sup> Vestido de seda.

*chapins haveis mister de Valença*<sup>16</sup>: — *ei-los aqui. Agora estais vós mulher de parecer*<sup>17</sup>.” (p. 12-13). A mulher se torna objeto de admiração e respeito por estar vestida como nobre. Isso mostra mais uma vez que a sociedade julga as pessoas pela aparência. Nota-se também que as pessoas da época têm um pensamento materialista, pois mesmo depois de mortas ainda se apegam aos bens materiais, e associam o fato de ter joias, riqueza e poder ao fato de ter dignidade.

No *Auto da Barca do Inferno* há preconceito contra judeus e, conseqüentemente, sobre sua aparência moral. O personagem Judeu, no início, é rejeitado até pelo diabo, que se alegra com cada rejeição à barca do paraíso. No entanto, o Judeu acaba condenado ao inferno. Assim, supõe-se que ele não é digno de ir ao paraíso apenas pelo fato de sua religião e etnia serem diferentes, sem ter cometido delito algum.

Ainda com foco na aparência moral, no *Auto da Barca do Purgatório* encontramos mais manifestações desse tipo de preconceito. Quando fala com o Diabo, o lavrador diz: “*E quem tirava do meu os meus marcos quantos são, e os chantava*<sup>18</sup> no seu, dize, pulga de Judeu, que lhe dizias tu er então?” (p. 91-vol. 2). Em seguida, em um diálogo de Marta Gil — regateira — com o Diabo também há expressões de preconceito. “*Marta: E que cousas são fateixas? Fateixado*<sup>19</sup> te veja eu. / *Diabo: Os feitos que feitos leixas, e o povo cheio de queixas./ Cal’te, almareo de Judeu. / Diabo: Não sabes que tu viveste lavradora e regateira?*” (p. 100). O Lavrador e Marta Gil usam as expressões *almareo de Judeu* e *pulga de Judeu* para ofender o Diabo. Na época, ambas as expressões são consideradas insulto, mesmo para o Diabo. Quanto ao fato de trabalhar, sabe-se que “*basta teres sido lavradora e regateira para necessitares expiar os pecados*” (p. 100). A alta sociedade europeia da época considera “*como grande desonra exercer uma profissão qualquer*” (CEREJEIRA, 1926, p. 154).

---

<sup>16</sup> Sapatos da nobreza.

<sup>17</sup> Digna de admiração.

<sup>18</sup> Colocava.

<sup>19</sup> Apanhado.

## 5. *Considerações finais*

A análise nos mostrou que é produtivo o recurso utilizado por Gil Vicente, de fazer seus personagens expressarem as representações da sociedade portuguesa a respeito de traços negativos em alguns segmentos sociais. Assim, o diabo tem êxito ao mostrar o que é considerado pecado social e moral. Personagens polêmicos mostram o que se considera negativo, através da reunião das propriedades negativas em relação à aparência física e moral.

A análise também permite mostrar a persistência histórica das qualidades consideradas negativas. Assim, a idade, deficiência visual, perda ou ausência de cabelos e equilíbrio são marcadas como muito ruins, no curso dos tempos: caolho, cegueta, careca, calvo, manco, velha. Ter cabelos crespos, usar roupas maltrapilhas, falar diferente dos outros também são vistos como ruins.

Naquela época, as prostitutas são marcadas com “*uma agulheta de cor viva, caindo do ombro, em sinal de infâmia (...) similar à pequena roda dos judeus e à matraca dos leprosos*” e excluídas para se tornarem intocáveis (ROSSIAUD, 1991, p. 61). Atualmente, esse tipo de marcação não existe, sendo mais difícil determinar se uma mulher é ou não prostituta. E o preconceito contra judeus não está mais tão presente na opinião social, provavelmente pelo fato de a Igreja não estar mais ligada ao Estado e, por isso, não interferir na vida das pessoas.

Por outro lado, vemos que alguns aspectos considerados trágicos hoje, não pareciam tão trágicos na época. Apesar de haver zombaria quanto ao peso de alguns personagens nos autos de Gil Vicente, no geral as pessoas acima do peso naquela época são consideradas abastadas, sobretudo no caso dos homens. A beleza feminina da época é roliça, corpulenta. Hoje em dia, ser obeso não é considerado saudável e resulta em exclusão e motivo de riso.

Atendemos aos objetivos de identificar personagens discriminados e mostrar as representações que sobre eles se fazem, através da voz de um julgador impiedoso, que é o personagem Diabo.

No futuro, pretendemos dar continuidade ao estudo, analisando discriminação étnica contra outros personagens, a exemplo de ciganos, negros e outras etnias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALDERÓN, Manuel. *Teatro castellano/Gil Vicente*. Edición, prologo y notas de. Barcelona: Critica, 1996.
- CEREJEIRA, Gonçalves. *O humanismo em Portugal*: Clenardo. Coimbra: Lda. 1926.
- CHICANGANA-BAYONA, Y. ; SAWCZUK, S. *Bruzas e índias filhas de Saturno: arte, bruxaria e canibalismo*. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2009000200012&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000200012&lang=pt)>. Acessado em: 12 jul. 2010.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989, p. 143-180.
- GINZBURG, Carlo. *História noturna: decifrando o Sabá*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.
- LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- MOSCOVICI, Serge. A representação social: Um conceito perdido. In: \_\_\_\_\_. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 41-81.
- MOSCOVICI, Serge. As ideias que se convertem em objetos do senso comum. In: \_\_\_\_\_. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 110-129.
- MOSCOVICI, Serge. Preconceito e Representações Sociais. In: \_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas – Representações sociais*. 1. ed. Thesaurus, 2009, p. 17-34.
- ROSSIAUD, Jacques. Segunda parte: Marcos para uma história dos costumes – Aparências. In: \_\_\_\_\_. *A prostituição na Idade Média*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991, p. 59-70.
- SILVEIRA, Aline Dias da. *Europeização e/ou africanização da Espanha Medieval: diversidade e unidade cultural europeia em debate* <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742009000200022&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742009000200022&lang=pt)>. Acesso em: 12 jul. 2010.

VICENTE, Gil, *Obras completas*, com prefácio e notas do Professor Marques Braga. Lisboa: Sá da Costa, 1942-1944.

STOLKE, Verena. *O enigma das interseções: classe, "raça", sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX*.

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2006000100003&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000100003&lang=pt)>. Acesso em: 12 jul. 2010.

## RESSONÂNCIAS DE FERNANDO PESSOA EM TEXTOS POÉTICOS DE MANOEL DE BARROS

*Nery Nice Biancalana Reiner* (UNISA-SP)

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

Neste trabalho, nosso objetivo é discutirmos que nenhuma palavra é neutra, como explica Bakhtin (1992). Pelo contrário, é sempre perpassada pelos discursos que lhe antecedem no tempo. Durante toda sua vida, Bakhtin (1992) defendeu o conceito do dialogismo, segundo o qual, o discurso não se constrói sobre si mesmo, mas se estrutura em vista de outro. A obra literária é acima de tudo heterologia, pluralidade de vozes, reminiscência e antecipação dos discursos passados e futuros, cruzamento e ponto de encontro. Por isso, devemos aceitar o parentesco dos discursos, vindo em sua justaposição, não a da metalinguagem e da linguagem-objeto, mas o exemplo de uma forma discursiva mais familiar que é o diálogo. Desta maneira, estaremos à procura da verdade, ao invés de considerá-la como dada de antemão: ela é nosso horizonte último, nossa meta.

Um galo sozinho não tece uma manhã, afirma João Cabral de Melo Neto (1997), em seu poema intitulado “*Tecendo a manhã.*” Ele precisará sempre de outros cantos. Com o cruzamento dos diferentes fios de vozes é possível formar um mosaico de citações, usando a expressão de Julia Kristeva (1974). Portanto, todo texto é absorção e transformação de outro. E a intertextualidade não é mais que isso: o processo de incorporação de um texto em outro, ou reproduzindo o sentido incorporado, ou transformando-o.

Para Bakhtin (1992), a atividade mais específica e mais importante do crítico literário e do pesquisador em ciências humanas é a interpretação dialógica, a única que permite recobrar a liberdade humana.

Barros e Fiorin (2003) explicam que há três processos principais de intertextualidade: a citação, a alusão e a estilização.

1. citação: pode confirmar ou alterar o sentido do texto citado.

2. alusão: não são citadas todas as palavras (ou quase todas), mas reproduzem-se construções sintáticas, onde certas figuras são substituídas por outras.

3. estilização: reprodução de procedimentos do discurso de outrem, como por exemplo, a “Carta pras Icamiabas” em *Macunaíma* de Mário de Andrade, que usa um estilo à maneira de Rui Barbosa, de Coelho Neto.

A obra poética de Manoel de Barros também dialoga com outros autores. Seu livro *O Guardador de Águas* (1989) aponta, a partir do título, a influência de *O Guardador de Rebanhos* de Alberto Caeiro (1984), um dos heterônimos de Fernando Pessoa.

Alberto Caeiro diz, em um de seus poemas:

Eu nunca guardei rebanhos,  
Mas é como se os guardasse.  
Minha alma é como um pastor,  
Conhece o vento e o sol  
E anda pela mão das Estações  
A seguir e a olhar  
(...)

E Manoel de Barros poderia dizer:

“Eu nunca guardei águas  
Mas é como se as guardasse”  
Minha alma é a de um pantaneiro,  
Conhece o vento e o sol  
E anda pela mão das Estações  
A seguir e a olhar.

Segundo seu criador, Fernando Pessoa (1888-1935), Alberto Caeiro da Silva, nasceu em 1889 e morreu, em 1915, em Lisboa, tuberculoso. Órfão de pai e mãe, vivia com uma tia, no campo. Só teve instrução primária, e por isso, escrevia mal o português. Poeta bucólico, vivia em contato com a natureza.

Manoel de Barros nasceu numa fazenda do pantanal mato-grossense, em 1916, viveu toda sua vida, em contato com a natureza e tem alma de pastor. Não é apenas pastor de bois, mas também das grandezas do ínfimo: formigas, rãs, lagartos, flores miúdas. Conhece o vento e o sol e vive a olhar, como Alberto Caeiro. E guarda águas. Águas. Águas. Terra, águas. Pássaros, águas. Ciscos, pregos, águas.



A parte intitulada *O Guardador de Águas* é formada por 15 poemas, numerados com algarismos romanos. *O Guardador de Rebanhos* de Alberto Caeiro é formado por 35 poemas, todos também numerados com algarismos romanos. Há, portanto, uma alusão à obra do poeta português, no título e na forma de numerar os poemas.

Vejamos o primeiro poema de *O Guardador de Águas* (1989):

I  
 O aparelho inútil estava jogado no chão, quase  
 coberto de limos –  
 Entram coaxos por ele dentro.  
 Crescem jacintos<sup>1</sup> sobre palavras.  
 (O rio funciona atrás de um jacinto.)  
 Correm águas agradecidas sobre latas...  
 O som do novilúnio sobre as latas será plano.  
 E o cheiro azul do escaravelho, tátil.  
 De pulo em pulo um ente abeira as pedras.  
 Tem um cago de ave no chapéu.  
 Seria um idiota de estrada?  
 Urubus se ajoelham pra ele.  
 Luar tem gula de seus trapos.

O pastor olha o rio que corre atrás de um jacinto. Cuida do luar, de sapos, dos escaravelhos e até de um idiota de estrada. Sempre a olhar, como Alberto Caeiro.

Neste poema, duas características, presentes em quase todos os poemas analisados, aqui estão: a *Fanopeia*, isto é, um lance de imagens sobre a imaginação visual e a *Logopeia*, a dança do intelecto entre as palavras, segundo Ezra Pound (2001). Um aparelho inútil, quase totalmente coberto de limo, indicando a exposição do mesmo à umidade, à água e durante um longo período de tempo. Um aparelho esquecido. Uma “inutilidade” que serve para poesia, segundo o poeta. Rãs ou parentes ocupam o seu interior. Os jacintos crescem sobre palavras. Águas agradecidas correm. Há a presença de um escaravelho. Um ente aparece, aos pulos, beirando as pedras. O chapéu metonímico e a palavra idiota indicam a presença de um ser estranho: cago no chapéu, coberto de trapos. Só que urubus se ajoelham pra ele. Reve-

---

<sup>1</sup> Jacinto: erva da família das liliáceas afamada universalmente pela beleza das flores, dispostas em inflorescências maciças, com corola azul, branca ou rósea, muito perfumada.

reenciam um deus? O luar tem gula por seus trapos. O poeta é um ser diferente. Amado pelos pássaros, pelas flores, pelo luar e muitas vezes considerado um idiota porque consegue dizer o indizível e enxergar o invisível.

A *Logopeia* se faz presente pelas metáforas, personificações, como por exemplo: águas agradecidas; urubus se ajoelham; o luar tem gula de seus trapos. E também sinestésias como: ‘som de novi-lúnios’, ‘(o som) será plano’, ‘cheiro azul’, ‘cheiro azul tátil’. Isso tudo em um poema metalingüístico, onde jacintos crescem sobre palavras.

Os sentidos aparecem entre as sinestésias e imagens visuais:

- a) audição: coaxos
- b) visão: aparelho coberto de limo; jacintos; rio; águas; escaravelho; ente, cago de ave no chapéu; urubus; luar
- c) olfato: cheiro azul
- d) paladar: o luar tem gula por seus trapos
- e) tato: cheiro azul do escaravelho, tátil

Continuando nosso estudo sobre a influência de Alberto Caieiro sobre a criação poética de Manoel de Barros, analisaremos *O Guardador de Rebanhos* (1989):

IX  
 Sou um guardador de rebanhos.  
 O rebanho é os meus pensamentos  
 E os meus pensamentos são todos sensações.  
 Penso com os olhos e com os ouvidos  
 E com as mãos e com os pés  
 E com o nariz e a boca.  
 Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la  
 E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

Por isso quando num dia de calor  
 Me sinto triste de gozá-lo tanto.  
 E me deito ao comprido na erva,  
 E fecho os olhos quentes,  
 Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,  
 Sei a verdade e sou feliz.

Para Alberto Caeiro, o conhecimento da natureza e do mundo é obtido através dos sentidos. Seu pensamento é o conteúdo de suas sensações visuais, auditivas, táteis, olfativas e palatais. “*Meus pensamentos são todas sensações*”. Usar olhos, ouvidos, cheirar uma flor, comer um fruto.

“Penso com os olhos e com os ouvidos / com as mãos e com os pés / com o nariz e com a boca. /Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la. /Comer um fruto é saber-lhe o sentido”.

Para conhecer o mundo é necessário “deitar”, isto é, ter o corpo estendido na realidade.

Vejamos como Manoel de Barros ‘apalpa as intimidades do mundo’ em um poema da obra *Livro das Ignorãças*:

*UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO*

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

Que o esplendor da manhã não se abre com

faca

O modo como as violetas preparam o dia

para morrer

Por que é que as borboletas de tarjas

vermelhas têm devoção por túmulos

Se o homem que toca de tarde sua existência

num fagote, tem salvação

Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega

mais ternura que um rio que flui entre 2

lagartos

como pegar na voz de um peixe

qual o lado da noite que umedece primeiro.

etc.

etc.

etc.

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

(BARROS, 1993)

Analisando o diálogo entre os textos dos dois poetas, notamos que Manoel de Barros também ressalta a necessidade do uso dos sentidos para conhecer o mundo, como Alberto Caeiro o fez, no poema anterior.

‘Apalpando’ as intimidades do mundo, ouvindo o som de um fagote, pegando na voz de um peixe, descobrindo qual o lado da noi-

te que umedece primeiro e desaprendendo 8 horas por dia, conheceremos a realidade.

Os sentidos aí estão:

- a) tato: “apalpar as intimidades do mundo”;  
“qual o lado da noite que umedece primeiro”.
- b) visão: “esplendor da manhã”;  
“violetas”;  
“borboletas de tarjas vermelhas”;  
“rio entre 2 jacintos”;  
“rio entre 2 lagartos”;  
“noite”.
- c) audição: voz de um peixe;  
fagote

Em relação ao mundo vegetal, os versos “ um rio que flui entre 2 jacintos carrega / mais ternura que um rio que flui entre 2 / lagartos”, valorizam o vegetal, em detrimento do animal, aliás, muito querido do autor, o lagarto.

O vegetal, também, está presente no verso “as violetas prepararam o dia para morrer”. Por que as violetas? O entardecer, anunciando a chegada da noite, o fim de um ciclo vida/morte, provoca na alma humana tristeza, nostalgia. O fim do dia, significando o fim da vida, só poderia ser representado pela cor roxa das violetas. Camões, em *Os lusíadas*, canto IX, já dizia ser o roxo a cor daqueles que amam, que sofrem.

Pintando estava ali Zéfiro e Flora  
As violas (violetas) da cor dos amadores.

No poema analisado, vimos que Manoel de Barros afirma que “Para apalpar as intimidades do mundo é preciso desaprender 8 horas por dia.

Alberto Caeiro, no poema XXIV de *O Guardador de Rebanhos*, (1984) diz:

XXIV  
(fragmento)

O essencial é saber ver,  
 Saber ver sem estar a pensar,  
 Saber ver quando se vê,  
 E nem pensar quando se vê  
 Nem ver quando se pensa  
 Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),  
 Isso exige um estudo profundo,  
 Uma aprendizagem de desaprender  
 E uma sequestração na liberdade daquele convento  
 De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras eternas  
 E as flores as penitentes convictas de um só dia,  
 Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas  
 Nem flores senão flores,  
 Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores.

A atitude correta seria “saber ver” e “saber ver sem estar a pensar”, procurando negar a existência de qualquer sentido profundo nos elementos da natureza. Porém, isso não é simples e nem fácil de fazer. Teremos que aprender a desaprender. Esse é um processo, onde nossa alma vai, aos poucos, se despindo de todo preconceito, dos traços racionalizadores, intelectualizantes e ver nas flores e estrelas, somente, estrelas e flores. Nossa alma é “vestida”, isto é, modelada pelos conceitos e preconceitos da sociedade, segundo Pessoa.

A liberdade da alma está presa, como freiras num convento. Temos que confiscar nossa liberdade para poder ver as coisas como elas são.

Sim, porque “para apalpar as intimidades do mundo, saber que o esplendor da manhã não se abre com faca, saber como pegar na voz de um peixe” é necessário aprender a “desaprender” 8 horas por dia, repetindo Manoel de Barros.

O dialogismo existente entre os textos poéticos analisados de Alberto Caeiro e Manoel de Barros aponta para um conceito extremamente importante e ardorosamente defendido por ambos: a necessidade de “aprender a desaprender”. Para conhecer o mundo, além do uso de todos os sentidos, dizem os dois poetas, é necessário aprender a desaprender 8 horas por dia.

Assim, pode-se dizer que *nO Guardador de Águas* ouve-se a voz de Caeiro e *nO Guardador de Rebanhos*, que os textos dialogam, atravessam-se, entrelaçam-se, e o leitor atento reconhecerá essa pluralidade tornando sua leitura múltipla e descentralizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Diana; FIORIM, José L. “Polifonia textual e discursiva”. *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2003.
- BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O guardador de Águas*. São Paulo: Art, 1989.
- CAEIRO, Alberto. *Poemas*. 8. ed. Lisboa: Ática, 1984.
- CAMÕES, Luiz Vaz de. *Os lusíadas*. 11. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Ediouro, s/d.
- KRISTEVA, Júlia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- MELO NETO, João Cabral. *A educação pela pedra e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Trad. Augusto de Campos; José P. Paes. São Paulo: Cultrix, 2001.

## REVISTAS FEMININAS CONTEMPORÂNEAS: A QUEM SE DESTINAM?

*Flávia Cassino Esteves (UERJ)*

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

*Darcília Marindir Pinto Simões (UERJ)*

[darcilia@simoes.com](mailto:darcilia@simoes.com)

### **1. Introdução**

A mulher nem sempre desempenhou as mesmas funções na sociedade. Seu papel está diretamente ligado às mudanças no conceito de família, que vem se alterando ao longo do tempo.

A família se transforma à medida que a sociedade muda e se fazem necessárias novas estruturas adaptadas às diferentes realidades sociais, políticas e econômicas. De maneira análoga, ocorrem as transformações dos papéis desempenhados pela mulher.

Desde o século XIX, com a Revolução Industrial, percebem-se mudanças no comportamento da mulher. As mulheres passaram a trabalhar fora, em fábricas, o que gerou uma pequena independência financeira a elas e, por conseguinte, o início da liberdade do exclusivo cuidado com o lar e a família.

Segundo Lúcia Cortes da Costa<sup>1</sup>:

A revolução industrial incorporou o trabalho da mulher no mundo da fábrica, separou o trabalho doméstico do trabalho remunerado fora do lar. A mulher foi incorporada subalternamente ao trabalho fabril. Em fases de ampliação da produção se incorporava a mão de obra feminina junto à masculina, nas fases de crise substituíam-se o trabalho masculino pelo trabalho da mulher, porque o trabalho da mulher era mais barato.

O que a primeira vista era encarado como libertação, acabou por atribuir à mulher uma dupla jornada de trabalho, que permanece até os dias atuais. Além de cuidar dos afazeres domésticos, passou a ser também sua responsabilidade contribuir para o sustento da família.

---

<sup>1</sup> <http://www.uepg.br/nupes/Genero.htm>

Como sua remuneração, embora exercendo a mesma atividade, era inferior a do homem –e, em nosso país, ainda há casos assim em pleno século XXI –, as mulheres pobres desde então lutam por creches e escolas para deixarem seus filhos. Desta forma poderiam aumentar a jornada de trabalho fora de casa a fim de obter um maior ganho financeiro.

Com o primeiro *Código Civil Brasileiro* em 1916<sup>2</sup>, a família passa a ser caracterizada pela união através de casamento civil de homem e mulher, não sendo permitido o divórcio, restringindo-se a pessoas ligadas por vínculo de consangüinidade, abarcando aqueles que possuem a mesma carga genética. Nesse momento, a função principal da mulher era cuidar do lar, do marido e dos filhos.

Em 1977<sup>3</sup>, surge a primeira mudança significativa no ordenamento jurídico pátrio, com a instituição do divórcio. Mulheres divorciadas assumem diferentes papéis sociais em relação às mulheres casadas.

O marido é destituído de sua função de provedor do sustento da família. A guarda de filhos, frutos do casamento, na maioria das vezes, cabe à mãe, que, além cuidar da prole, assume responsabilidade de garantir renda à família, mesmo nos casos em que cabe ao pai o pagamento da pensão aos filhos. Sua função e sua jornada passam a ser duplas.

Com a Constituição Federal de 1988, a mulher conquistou a igualdade jurídica: o homem deixou de ser o chefe da família e a mulher passa a ser considerada um ser tão capaz quanto ele. São contemplados novos direitos, como: ampliação do tempo da licença maternidade, é introduzida a licença paternidade, são fixados limites diferentes de idade para a aposentadoria de homens e mulheres, é reconhecido à mulher como o direito de chefiar de a família, institui-se a reciprocidade no casamento e a igualdade entre mulheres e homens.

---

<sup>2</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L3071.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3071.htm)

<sup>3</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6515.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6515.htm)



Até aquele momento, (1988), a mulher ficava em segundo plano e o marido controlava sua existência. Com o advento da mulher no mercado de trabalho, seja na esfera privada, ou na esfera pública, (com a liberação sexual e o acesso aos métodos contraceptivos), o papel da mulher na sociedade foi alterado. Ela deixou de atuar num papel limitado aos afazeres domésticos, sempre à sombra do marido e passou a personagem principal de sua própria vida.

No decorrer dos anos 1980, os valores, os conceitos, a vida cotidiana estão em transformação, que geram um momento novo nos anos 90.

De acordo com Lúcia Cortes da Costa<sup>4</sup>:

Na década de 1990, no Brasil, a classe trabalhadora enfrentou o problema da desestruturação do mercado de trabalho, da redução do salário e da precarização do emprego. As mulheres são as mais atingidas pela precarização do trabalho e pela gravidade da falta de investimentos em equipamentos sociais (creches, escolas, hospitais). Embora sejam mais empregáveis que os homens, isso decorre da persistente desigualdade da remuneração do trabalho da mulher. A mulher passou a ter um nível educacional igual e às vezes até superior ao do homem, porque como enfrenta o preconceito no mundo do trabalho, ela deve se mostrar mais preparada e com maior escolarização para ocupar cargos que ainda são subalternos.

Uma nova mudança surge então em 1999<sup>5</sup>, no conceito de família. Por meio da promulgação da Carta Constitucional, estão incluídas também a União Estável e a Família Mono parental, sendo proibido qualquer tipo de classificação ou discriminação dos filhos, sejam eles adotivos, frutos do casamento ou não.

Não foi apenas a economia que alterou o papel da mulher ao longo dos anos. Analisando as modificações na Constituição Brasileira, percebemos como o conceito de família foi se alterando em nosso país, juntamente com o desempenho do papel feminino na sociedade.

De modo a visualizarmos mais facilmente a cronologia das mudanças favoráveis às mulheres, observemos a tabela a seguir:

---

<sup>4 4</sup> <http://www.uepg.br/nupes/Genero.htm>

<sup>5</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)

Época	Século XIX Revolução Industrial	1916 Código Civil	1977 Mudança no Código Civil	1988 Constituição Federal	Década de 1990
Mudanças	A mulher passou a trabalhar em fábricas.	A família é caracterizada pelo casamento civil de homem e mulher. Não é permitido o divórcio.	É admitido o divórcio.	A mulher conquistou a igualdade jurídica: ela é considerada tão capaz quanto o homem.	Desestruturação do mercado de trabalho.
Consequências	Independência financeira e liberdade do exclusivo cuidado com o lar.	Função principal da mulher era cuidar do lar, acumulando com o trabalho fora de casa.	Mulheres divorciadas não têm o marido para prover o sustento da família.	A mulher passou a personagem principal de sua própria vida.	A mulher deve se mostrar mais preparada e com maior escolarização para ocupar cargos ainda subalternos.

Nos anos 2000, ocorrem algumas modificações nos Códigos Civil e Penal. Em 2002 o novo Código Civil acabou com o direito do homem de mover ação para anular o casamento se descobrir que a mulher não era virgem, termo presente no antigo Código Civil, de 1916.

Em 2004, por sua vez, é extinta a expressão "mulher honesta" no Código Penal, em vigor desde 1940. Os artigos 205, 206 e 207 do Código exigiam que a mulher devesse provar ser honesta, ou seja, ela precisava provar que era virgem para poder processar seu agressor por estelionato sexual, isto é, o homem que enganou a mulher objetivando que ela mesma praticasse atos sexuais.<sup>6</sup>

Foram também eliminadas a chefia masculina na administração dos bens do casal e a anulação do casamento a pedido do homem, caso a esposa não fosse virgem, termo presente no antigo Código Civil, de 1916, como também a deserção da filha desonesta que more na casa dos pais.

Vejamos a continuação da tabela:

Época	1999 Promulgação da Carta Constitucional	2002 Novo Código Civil	2004 Mudança no Código Penal
-------	--	---------------------------	------------------------------------

<sup>6</sup> <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1999/As-reformas-do-Codigo-Penal-introduzidas-pela-Lei-No-11106-de-28-de-marco-de-2005>

Mudanças	São incluídas a União Estável e a Família Mono parental.	O homem perde o direito de mover ação para anular o casamento se descobrir que a mulher não era virgem.	É extinta a expressão "mulher honesta" dos artigos 2005 a 2007.
Consequências	A mulher não precisa de um marido para constituir uma família.	Liberdade sexual para as mulheres.	Qualquer mulher pode processar o seu agressor por estelionato sexual.

Percebemos que durante décadas a mulher da elite foi tratada como uma marionete pela sociedade, com poucos ou nenhum direito, cabendo a elas obediência e subserviência a sua família e posteriormente ao seu marido. A elas era negado o direito de trabalhar de fora e obter sua própria renda. Em oposição, as mulheres pobres precisavam trabalhar para garantir sua sobrevivência. Quando não era fora de casa, faziam trabalhos domésticos ou prostituíam-se. Na maioria das vezes elas não tinham marido e ainda sustentavam os homens.

Com o passar do tempo e depois de muitas lutas, as mulheres conquistaram direitos trabalhistas e jurídicos, tornando-se cidadãs e membros com participação efetiva na sociedade em que vivem. Agora elas não são mais as marionetes, passaram a ver os ventríloquos de suas próprias vidas.

Contudo, algumas questões permanecem: Será que a mulher das classes A e B de hoje é consciente de sua nova função social? As revistas dedicadas a elas enxergam e aceitam essa nova mulher? Nosso estudo pretende analisar como as revistas femininas contemporâneas *Cláudia* e *Marie Claire* manifestam o diálogo com a mulher atual na ocupação de seu novo papel na sociedade moderna.

## 2. *Teoria e pesquisa*

As mulheres contemporâneas têm acesso às revistas *Cláudia* e *Marie Claire* em diversas situações do dia-a-dia. Quando vão a um salão de beleza, ao dentista ou ao consultório médico, lá estão elas, aguardando para serem lidas na sala de espera. As mulheres também se deparam com essas revistas expostas, à venda, nas bancas de jornal. Mas o que será que as fazem optar por ler ou comprar essas revistas e não outras?

O público alvo das revistas escolhidas para análise, Cláudia e Marie Claire, é composto em sua maioria de mulheres das classes A e B, portanto as práticas discursivas nela apresentadas refletem ideologicamente as relações de poder dessa parcela da sociedade. Lendo a revista, constatamos que a manifestação no texto é pela manutenção dessas relações.

A primeira impressão que se tem de uma revista é a capa. Segundo Scalzo (2005) “Uma boa revista precisa de uma capa que a ajude a conquistar leitores e os convença a levá-la para casa.” (p. 62)

A capa deve ser atrativa, conter manchetes e imagens que as façam parar alguns segundos, suficientes para captar a atenção e aprisioná-las. Para a análise desse trabalho escolhemos a edição de dezembro de 2009, época em que as mulheres buscam dicas de moda para as festas e previsões para o ano vindouro – temas bastante explorados nas capas.

Encontramos nas capas elementos verbais e não-verbais e todos devem ser analisados e tidos como parte importante no processo de argumentação para a venda da revista. Ele é o responsável por selecionar significações compatíveis e elevar uma ao primeiro plano da consciência, deixando outras no esquecimento. Muitas vezes a interpretação não transita apenas no campo da seleção, ela também é responsável pela criação de significações.

Ainda sobre as capas de revista, afirma Scalzo (2005):

Em qualquer situação, uma boa imagem será sempre importante – é ela o primeiro elemento que prenderá a atenção do leitor. O logotipo da revista também é fundamental, principalmente quando ela é conhecida, e já detém uma imagem de credibilidade junto ao público. Afinal, quando você vê na banca duas revistas com a mesma notícia na capa, você compra aquela na qual confia mais. Para completar, as chamadas devem ser claras e diretas. (...) A chamada principal e a imagem da capa devem ser complementar, passando uma mensagem coesa e coerente. (*idem*, p. 63)

Os textos não verbais exigem do indivíduo uma maior competência comunicativa para que o significado seja construído. Neste aspecto, cabe ao estudo Semiótica associado ao da linguística a formação de um indivíduo capaz de interpretar as diversas possibilidades de comunicação apresentadas pelo texto. Tudo no texto significa alguma coisa, não está ocupando espaço ao acaso.

Analisando tais informações podemos refletir sobre diversos aspectos. O primeiro seria a relevância da artista escolhida para a capa. Ambas são consideradas padrões de beleza. Ana Hickmann (capa da Cláudia) e Penélope Cruz (capa da Marie Claire) são mulheres jovens e bem-sucedidas. A aparência de cada uma delas nas respectivas fotos é um elemento que merece atenção e uma breve análise.

Ana Hickmann aparece sorrindo, com cabelos soltos e esvoaçantes, numa imagem que mostra a totalidade do seu rosto até um pouco abaixo da cintura, permitindo que as mãos apareçam, juntamente com suas unhas vermelhas e um anel dourado. Usa um vestido com tonalidades de cobre e dourado, com pedrinhas e lantejoulas, além de fios que se soltam da roupa, dando certa leveza. O batom que ela usa é da cor das unhas e os brincos, de pedras, possuem tonalidade semelhante ao vestido.

A manchete que está associada a ela na capa diz: “Natal & Réveillon! Ana Hickmann mostra maquiagem, cabelo e moda para uma noite de glamour”. Ao compararmos a manchete à foto, percebemos que há fusão na intenção comunicativa da revista. A imagem completa o texto verbal e vice-versa. O fato de a apresentadora estar sorrindo e vestido elementos em dourado – que metem ao glamour e ao dinheiro (desejos de fim de ano da maioria das mulheres) – completa o sentido do texto.

Por sua vez, a atriz Penélope Cruz, capa da Marie Claire, aparece em atitude desafiadora e provocativa, olhando diretamente para o leitor. Sua foto mostra apenas parte do rosto (quase metade dele está coberto pelo cabelo) e o colo. Não é possível ao leitor visualizar seus braços ou mãos. Só parte do ombro e do braço esquerdo aparecem descobertos pela blusa branca que a atriz veste.

Não há brincos. Os únicos acessórios são um fino colar dourado e uma gargantilha, que parece feita de alguma fibra natural ou barbante e que carrega um pequeno pingente de estrela, constituído também de material natural. O batom que ela usa é cor de boca, porém seus olhos estão delineados com rimel, lápis e sombras pretas, chamando a atenção para eles.

Lendo a manchete ligada a ela apresentada na capa, temos: “Penélope Cruz “Quero trabalhar menos e viver mais”. A imagem da

foto é a de uma mulher pouco produzida, mas vaidosa, pois não se esquece da maquiagem e dos acessórios, embora sejam poucos e discretos. Uma vez que a profissão de Penélope está diretamente ligada ao mundo da vaidade e da beleza e, por conseguinte, da projeção de sua imagem, percebemos na foto a aproximação da atriz a uma mulher comum, que podemos encontrar em qualquer rua da cidade, vivendo sua vida.

Novamente há complementação da intenção comunicativa através da junção de texto verbal com o não verbal. Uma vez que Penélope deseja trabalhar menos, se faz necessário um afastamento do mundo da beleza a qualquer preço, como também a aproximação de sua imagem a de uma mulher comum, tendo em vista seu desejo que é “viver mais”.

As reportagens das revistas femininas precisam refletir os interesses das mulheres do século XXI. Sejam eles reais ou impostos pelos editores, é preciso cuidar do equilíbrio das pautas de cada edição. No exemplo das revistas *Cláudia* e *Marie Claire*, as edições escolhidas, de dezembro de 2009, além da imagem dessas mulheres famosas, elas apresentam em comum os seguintes temas: Beleza/Moda, Horóscopo/Resoluções para 2010, Mulher e economia, História de vitória de uma mulher, além das Festas de fim de ano.

Embora apresentem abordagem diversificada e contemplem outros assuntos de maneira secundária, como em *Cláudia* uma reportagem sobre a qualidade do sono e em *Marie Claire* o relato de uma advogada que passou oito dias seqüestrada, nos dois exemplares temas em comum estão presentes em maior número.

Para facilitar o entendimento, construímos a tabela a seguir com as manchetes relativas a cada um dos temas apresentados nas capas das revistas:

<i>Tema</i> <i>Revista</i>	Beleza/Moda	Horóscopo/ Resoluções para 2010	Mulher e economia	Vitória de uma mulher	Festas de fim de ano
Cláudia	Beleza & Moda Alto Verão (Seguem quatro itens, um sobre roupa, outro, sobre dieta, e ainda cabelo e maquiagem).	26 resoluções de Ano Novo para ter mais amor, saúde, harmonia, dinheiro, sucesso, amigos.	O papel da mulher na economia pós-crise. Está nascendo uma nova ordem mundial.	Depois do sociólogo e operário, por que não uma mulher? Diz Marina Silva, de olho na Presidência.	Natal & Réveillon!  (Seguem dois itens, um sobre maquiagem, cabelo e moda e outro sobre decoração).
Marie Claire	A maquiagem perfeita para o Réveillon + Os novos tratamentos que valorizam colo e costas.	Horóscopo 2010  Amor e sexo em alta no ano de Vênus.	Penélope Cruz  “Quero trabalhar menos e viver mais.”	Exclusivo  A história da secretária entediada que virou Julie & Julia.	Festas com muito brilho  Looks repletos de paetês, dourados e cintilantes.

A escolha dos termos para expressar o pensamento possui enorme carga argumentativa. No tema Beleza/Moda, os vocábulos “maravilhoso” (Cabelo maravilhoso em 5 minutos depois da praia, sem escova) e “perfeita” (A maquiagem perfeita para o Réveillon), respectivamente nas revistas *Cláudia* e *Marie Claire*, não foram escolhidos ao acaso. Eles são associados às mulheres que estão fotografadas nas capas, isto é, são sinônimos de beleza, sucesso e reconhecimento social. Todos esses, pretensos desejos de suas leitoras.

Vale ainda observar que Ana Hickmann, cujos cabelos esvoaçantes aparecem na foto, é a famosa da capa onde lemos a manchete sobre os cabelos e Penélope Cruz, cujo olhar maquiado parece encantar as leitoras, é quem aparece na capa onde encontramos a manchete sobre maquiagem.

Sobre o tema Horóscopo/Resoluções para 2010, encontramos a palavra “amor” nas duas revistas. Em *Cláudia*: “26 resoluções de Ano-Novo para ter mais amor (...)” e em *Marie Claire*: “Horóscopo 2010: Amor e Sexo em Alta no Ano de Vênus”. Cabe uma pergunta: Será que todas as mulheres precisam de mais amor em suas vidas? E ainda, será que apenas amor e sexo estarão em alta em 2010?

Talvez as respostas para essas perguntas estejam guardadas no passado. A mulher era vista como a responsável por gerenciar o

lar, isto é, a pessoa que deveria cuidar da vida doméstica da família e para tal tarefa o amor seria fundamental (ao marido e aos filhos, não o amor-próprio). Mais ainda, como dito na introdução, além da família, a mulher tinha a obrigação de satisfazer aos desejos do marido, - incluindo-se aí o prazer sexual dele.

Notamos que uma leitura superficial neste momento não traria à tona tais significações, que passam despercebidas para grande parte das leitoras. Trata-se de uma argumentação velada imposta pelos editores da revista, ou porque não dizer, imposta pela sociedade e materializada através dos editores.

Não podemos nos esquecer, a respeito das revistas femininas, que historicamente as mulheres tiveram acesso à leitura e à escrita bastante tempo depois dos homens. Por esse motivo, talvez, elas possam ser vistas como uma presa fácil aos olhos dos editores, uma vez que seu contato com a leitura é recente e conseqüentemente sua análise crítica menos desenvolvida.

No tema “Festas de fim de ano”, o destaque cabe às palavras em inglês. Em *Cláudia*, lemos: “Ana Hickmann mostra maquiagem, cabelo e moda para uma noite de glamour” e em *Marie Claire*: “Festas com muito brilho: Looks repletos de paetês dourados e cintilantes”. Realce para os vocábulos: “glamour” e “looks”.

Qual seria a razão pela escolha lexical em inglês e não em português, uma vez que há sinônimos equivalentes para esses vocábulos? Poderíamos substituir, por exemplo, a palavra *glamour* por *encanto* e *looks* por *visuais*. Em nosso país, o estrangeirismo não apenas é aceito como também valorizado. Possivelmente, essa seja a motivação dos editores para a inserção desses termos nas capas. Contudo, desvalorizar o nosso idioma pela simples troca despropositada por um vocábulo de outra língua é um grande empobrecimento da nossa cultura.

Segundo Arnaldo Pinheiro Mont’ Alvão Júnior:

O estrangeirismo revigora e enriquece a língua. Supre as necessidades que surgem com a globalização. O seu uso correto e adequado deixa o texto claro e objetivo. Porém, um exagerado deslumbramento deste recurso provoca a desvalorização da língua portuguesa. (...) Faz-se uso de estrangeirismos sem necessidade; e isso é tolice. Quando andamos pelas ruas, vemos a ignorância das lojas em apelar para palavras em inglês

*Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 4, t. 3*



com o intuito de conquistar clientes. Isto espelha a falta de criatividade e genialidade que, somadas com a pobreza de vocabulário e de espírito dos empresários, vão desvalorizando a língua portuguesa.<sup>7</sup>

Possivelmente o objetivo dos editores seria mostrar e convencer às mulheres leitoras que é chique falar em uma língua que não seja a materna. Que tudo o que vem de fora é melhor e por essa razão escrever *encanto* e *visuais* seria completamente *out*, ou seja, fora dos padrões sociais impostos pela e para a elite.

### 3. Conclusão

No passado, os livros que as mulheres liam tinham como único objetivo o entretenimento. Hoje, a função das revistas femininas vai mais adiante – além de entreter, elas indicam comportamentos a serem seguidos a fim de obter reconhecimento e valorização na sociedade.

Com a revolução feminina, sua consequente mudança de comportamento e seu ingresso no mercado de trabalho, acredita-se que os temas direcionados ao público feminino também deveriam ter acompanhado tais mudanças. Porém, uma breve olhada nas manchetes das revistas expostas nas bancas de jornal indica o contrário.

A mulher continua sendo reduzida à condição de mãe, responsável pelos afazeres do lar (vide as manchetes com as resoluções de fim de ano contidas nas capas, onde aparece o amor em primeiro plano) e a objeto de satisfação sexual do marido (ainda com manchetes sobre o mesmo tema, porém com ênfase não somente no amor, como também no sexo). O estereótipo feminino parece não ter sido alterado. A elas cabem os textos de entretenimento e aos homens, os de informação.

Hoje a mulher tornou-se chefe de família, exerce o papel do provedor, que anteriormente era exclusividade do sexo masculino; ascendeu profissionalmente e ocupa a maior parte das vagas nas universidades. Contudo, sua imagem muito pouco mudou nos textos das revistas femininas. Ela continua sendo vista como marionete pela so-

---

<sup>7</sup> <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/619409>

cidade e conseqüentemente pelos editores das revistas. É aquela que deve seguir os padrões de beleza e comportamento impostos pelas revistas a fim de assegurar relevância na sociedade.

A grande preocupação surge quando essas mulheres, leitoras ingênuas, não percebem as armadilhas por trás dos textos e se deixam envolver por ideologias nem sempre as melhores e as que maiores benefícios trariam a elas.

De acordo com Simões (2004):

(...) o leitor médio nacional (...) não tem o domínio básico das estruturas linguísticas nem está informado sobre a potencialidade discursiva dos códigos não verbais que adjungem ao verbal na formulação do texto (...). (p. 28)

A falta de habilidade dos leitores para o entendimento das unidades significativas fica ainda mais evidente quando o signo linguístico deixa de ser exclusivamente orientador e passa a ser também desorientador.

O leitor ingênuo é facilmente manipulado, uma vez que não reconhece a armadilha do redator e eleva ao primeiro plano de significação o sentido desejado por aquele. Sem perceber, leitor exclui o sentido literal da expressão vocabular e prende-se unicamente a nova significação.

O trabalho de pesquisa do qual aqui apresentamos breve perfil tem por meta maior a produção de material de leitura que venha a desenvolver o potencial crítico das leitoras em idade adulta. Estas, geralmente, são peça-chave na educação do povo, por isso, uma vez capacitadas, é possível contar com sua atuação como multiplicadoras da leitura crítica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*CLÁUDIA*, edição de dezembro de 2009.

*MARIE CLAIRE*, edição de dezembro de 2009.

SCALZO, Marília. *Jornalismo de revista*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SIMÕES, Darcilia. Artimanhas do Texto Publicitário, Leituras Semióticas e Signos da Desconfiança. In: SIMÕES, Darcilia. (Org.). *Estudos semióticos*. Papéis avulsos. 1. ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004, v.1, p. 24-30.

## SUBSTANTIVO OU ADJETIVO? UM PROBLEMA ASPECTUAL

Maria Noêmi Freitas (UERJ/SME)  
[maria.noemi@oi.com.br](mailto:maria.noemi@oi.com.br)

### 1. *Justificativa*

Em nossas pesquisas, perseguindo a iconicidade do substantivo (tema da nossa dissertação de mestrado), vimo-nos deparando com o problema da relação entre as classes de substantivos e adjetivos. Em alguns sintagmas, é difícil saber qual é o nome e qual é o epíteto e há casos em que parecem acumular-se as duas funções na mesma palavra. Destacamos, a seguir, alguns exemplos que nos chamaram a atenção:

1. **“Autor defunto ou defunto autor”** – expressão conhecida de Machado de Assis, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. – costumamos achar, por mera convenção sintática, que o epíteto é o segundo elemento. Mas, semanticamente, não se pode garantir isso.
2. **“Tubarão mordido”** – título de notícia sobre o nadador paraolímpico Clodoaldo Silva, em *O Globo*, 17/12/2009, p. 39. – a designação “tubarão” faz referência ao nadador pela sua qualidade e bravura, é qualificativa.
3. **“Todos eles são bons pizzaiolos”** - Lula, em *O Globo*, 16/07/2009, p. 3. – o sintagma, neste caso, apresenta a ordem inversa à apontada no exemplo 1. O adjetivo aparece antes do substantivo. Ambos são qualificativos.
4. **“Duelo de titãs na mineração”** – *O Globo*, 11/08/2010. - O termo titãs refere-se às empresas de mineração que integram a Associação das Mineradoras de Serra Azul (Minas Gerais). O substantivo dá destaque ao porte das empresas, uma “qualificação”.
5. **“Lula: quem desmatou a Amazônia não é bandido.”** – *O Globo*, 20/06/2009 (capa). – E agora? Na função de predicativo do sujeito, “bandido” é substantivo ou adjetivo?

**6. Neologismos** – Comentário prévio: Todos os neologismos contêm apreciação subjetiva (o “acento apreciativo” de Bakhtin) e são formados a partir de uma reavaliação dos elementos que os constituem, sejam de ordem morfológica ou semântica. O acento apreciativo corresponde ao destaque para uma ou mais qualidades dos objetos designados. Esse destaque para a qualidade é característico dos signos icônicos. Na perspectiva da iconicidade verbal, neologismo é um signo de *alta iconicidade* (v. SIMÕES, 2009, p. 93-96), pois, criado especialmente para a situação que lhe deu origem, tem uma ligação direta com essa situação e passa a constituir mesmo um signo da situação, “à sua imagem e semelhança”, pela evocação dos atributos a ela associados. É, portanto, qualificativo e, sendo assim, indicativo de um ponto de vista, de um julgamento: uma valiosa “pista de leitura”.

NEOLOGISMOS SUBSTANTIVOS: “*tsunami*” (em sentido figurado) – Roberto Bassan, Paulo Guedes e Tania Neves; “*apagão*” (“...do governo”, “...crônico” e “...ético” – todos associados ao governo) - Adriano Pires e Rafael Scheschtman, Zuenir Ventura e Luiz Garcia, respectivamente (são neologismos semânticos); “*ficante*” – destacado e comentado por Martha Medeiros – forma substantiva que surgiu entre adolescentes como nome qualificativo de determinada classe de namorados. Morfologicamente, deveria ser adjetivo; “*estagflação*” – Paulo Guedes – contém o nome e o atributo; “*anticota*” – Cristovam Buarque; “*antidirigismo*” e “*antiassistencialismo*” – Veríssimo; “*antilulismo*”, “*bananismo*” e “*petismo*” – Diogo Mainardi – Sobre esses últimos, duas observações: a) O sufixo –ismo, formador de substantivo, tem, nessas formações, efeito pejorativo, indicativo de acento apreciativo. b) Muitas palavras iniciadas pelo prefixo anti-, dependendo, é claro, de toda a sua constituição morfológica, são classificadas, no dic. Houaiss, como “substantivo e adjetivo”, por admitirem os dois empregos: *antiabortivo*, *antiabrasivo*, *antiácido*, *antiaderente*, *antialcoólico*, *antialérgico* etc.

OBS. Esse sufixo (grego) acrescenta ao radical (indicativo de uma qualidade), uma idéia de *oposição*, *ação contrária* (BECHARA, 2009, p. 368), que é também, na verdade, um traço caracterizador, elemento essencial da qualidade (ou propriedade) do referente. Assim, a qualidade do referente não é, propriamente, a indicada no ra-

dical dessas palavras, mas sim, ou principalmente, a indicada pelo prefixo.

UM NEOLOGISMO ADJETIVO: “*fashion*” - termo destacado pelo Prof. Italo Moriconi (UERJ) para a *Página Logo* do jornal *O Globo*, de 16/09/2007- é um estrangeirismo (neologismo por empréstimo, cf. ALVES, 2004) que está sendo incorporado ao português e, segundo Moriconi, associa ao referente, em um só tempo, as qualidades “*bonita, exótica, criativa, ousada ou na moda*”. Também serve para classificar, então tem valor de nome qualificativo. No dicionário de Cambridge, da língua original, é dado como substantivo.

### 7. Dois nomes, uma imagem

Jingle eleitoral do candidato José Serra:

“Quando o **Lula da Silva** sair, é o **Zé** que eu quero lá.

E na campanha pelo rádio:

“Sai o **Silva** e entra o **Zé**. *Tá na boca do povo*.” (grifos nossos)

### 8. Slogan eleitoral da candidata Gabriela Leite:

“Gabriela Leite, uma *puta deputada*” (grifo nosso)

A campanha explora, em um só tempo, a situação social da candidata, a linguagem vulgar, a comutação de funções entre substantivo e adjetivo e o duplo sentido decorrente dessa comutação, como recursos de alta expressividade. No Twitter, a candidata responde à crítica de um internauta fazendo uma associação de qualidades: “por que é o fim do mundo a minha candidatura? Por ser *puta*? *Putá* é acima de tudo *mulher!* Você sabia disso?” (cf. *O Globo*, 18/08/2001, p. 3 – grifos nossos).

Nesse comentário, se deixarmos de lado as convenções morfossintáticas às quais costumamos ser subjugados, se “nos apropriarmos da essência profunda das classes” e “entrarmos verdadeiramente na inteligência dos sistemas gramaticais” (cf. GALICHET, 1953, p. 17 – trad. livre), ou seja, se nos voltarmos para o nosso “espírito” – da língua – (*op. cit.*, p. 23), ficaremos em dúvida quanto à classificação dos termos grifados: substantivos ou adjetivos? E parece que o jogo semântico é justamente esse.

## 2. *O objetivo e a hipótese*

Interessa-nos entender onde há interseção entre as duas classes (substantivos e adjetivos) e em que implica essa interseção. Para nós, o centro dessa relação está em dois aspectos determinantes de valores semântico-discursivos: o acento apreciativo e a capacidade de designar, característicos de ambas as classes. Esses aspectos emergem na segunda instância do signo de Peirce: a iconicidade.

## 3. *Questões teóricas*

### 3.1. *A perspectiva morfossintática*

Walmírio Macedo (1977), tendo por base o *Essai de grammaire psychologique* de Galichet (1950, p. p. 4 e seg.), divide as classes de palavras (da língua portuguesa) em: *classes principais* (substantivos, verbos, pronomes-substantivos e numerais), *classes adjuntas* (adjetivos, advérbios, pronomes-adjetivos e numerais; e *classes de relação* (preposições, conjunções e pronomes relativos), e observa que uma determinada classe pode ter duas ou mais dessas características funcionais. Observa também que as classes dos substantivos e adjetivos têm estrutura formal semelhante e que “há até um tipo de substantivo e adjetivo que forma uma *classe flutuante*, permutando-se entre si, conforme a posição” (MACEDO, 1977, p. 63). Nos exemplos vistos acima, entretanto, verifica-se que nem sempre a posição determina, com precisão, a classificação. Se Macedo atribui essa flutuação ao aspecto formal e semântico, preferimos atribuí-la ao acento apreciativo e à capacidade designadora de ambas as classes, que são aspectos semântico-discursivos que podem ser explorados com fins expressivos e independentem, muitas vezes, de posição ou combinação.

Eulália Fernandes (1998, *apud* PINILLA, 2004, p. 121) faz a mesma divisão morfofuncional que Macedo e Galichet, mas prefere chamar esses grupos de *classes nucleares, periféricas e conectivas*, respectivamente, e também pondera que uma mesma classe pode ter qualquer um dos três funcionamentos.

### 3.2. Visão estilística

Rodrigues Lapa (1977) observa a tendência afetiva da representação substantiva, pela qual o substantivo pode assimilar as atribuições do adjetivo, tornando-se, ele mesmo, o seu próprio epíteto.

O autor reconhece que o substantivo pouco difere do adjetivo: “no fundo, são dois aspectos duma mesma realidade” (LAPA, *op. cit.*, p. 124), e tenta nos convencer da “íntima solidariedade que existe entre o substantivo e o adjetivo e da impossibilidade de separação das duas categorias” (LAPA, *op. cit.*, p. 139-140). Ele lembra que, ao princípio, todos os seres foram designados por uma qualidade fundamental que os caracterizava:

Esse processo, usado na formação dos substantivos, vê-se ainda hoje nas alcunhas pessoais: o (José) Manco, o (Manuel) Canhoto, etc. Para designar um curso de água podem considerar-se duas idéias fundamentais: o próprio derivar da água, e nesse caso o objeto chamar-se-á *corrente, torrente, cachoeira*, etc., ou, visto de mais longe, o aspecto sinuoso das margens, das ribas, e nesse caso dar-lhe-emos o nome de *rio, regato, ribeiro*, etc. Isto seria na origem: hoje, a palavra *rio* suscita não apenas uma qualidade, mas a imagem total do objeto: o correr da água e o aspecto das margens. Primitivamente, aludindo a uma qualidade do objeto, era uma espécie de adjetivo; por fim, sugerindo-o integralmente, tornou-se verdadeiramente substantivo. (LAPA, 1977, p. 125.)

O autor caracteriza a língua atual com o epíteto *impressionista*, pois que “avulta a qualidade acima do objeto, faz da qualidade o próprio objeto” (LAPA, *op. cit.*, p. 125). Dá como exemplo o hábito de substantivar os adjetivos, como em “o rubro das papoilas”, “o idiota do rapaz”, “uma beleza de criança”, “uma maravilha de seara”, pondo o substantivo qualificante à frente do qualificado. Cita Fernando Pessoa em: “E dei meu gesto lasso às *algas mágoas* / que há para além de sermos outonais...” (*Passos da Cruz V*), ao que chama *sugestão poética*, graças à imprecisão: não se sabe qual é o nome que funciona como adjetivo. Do mesmo autor, cita outros versos, já com clareza do substantivo no lugar do adjetivo: “com que ânsia tão *raiva* / quero aquele outrora!” (p. 125-126).

Na expressão do gênero (do substantivo), observa uma constante preocupação sexual no vocabulário. A par do masculino, a língua portuguesa teria criado formas femininas num sem-número de substantivos designativos de objetos: *saco – saca, poço – poça, barco – barca, melão – meloa, chouriço – chouriça, gancho – gancha*,



*barraco – barraca, cesto – cesta*, etc. (Cf. LAPA, 1977, p. 129). Nestas parselhas de substantivos, o masculino representaria maior grandeza no sentido de comprimento, o feminino maior grandeza no sentido da largura.

Essas “imagens” são abstrações que apontam para um valor icônico-atributivo do substantivo (decorrente de um acento apreciativo) e dão maior destaque à qualidade que ao próprio objeto.

Lapa vê, em relação ao número, certo tom depreciativo no substantivo plural, graças à ausência de artigo: “Naquele piquenique de *burguesas*” (Cesário Verde), que acentua a qualidade em sentido pejorativo. E destaca o Pe. Antônio Vieira pelo uso estilístico do substantivo plural, em “Perde-se o Brasil, Senhor, porque alguns ministros de S. Majestade não vêm cá buscar o nosso *bem*, vêm buscar os nossos *bens*” (LAPA, 1977, p. 131 – grifos do autor), onde se pode perceber o tom (acento ou valor) apreciativo na mudança semântica.

No capítulo *O artigo e os nomes* (*op. cit.*, p. 133), afirma que a Estilística reconhece e valoriza a “função adjetival” em tudo quanto sirva para caracterizar: jeito de entoação, palavra ou frase que valiam como adjetivos. E alguns exemplos se dão diretamente com substantivos:

1. *Isto é que é um RAPAZ!*
2. *Aí te mando esse LIVRECO.*
3. *Manuela trazia um vestido LILÁS.*
4. *Avistamos ao longe um barco À VELA.*

Conforme sua análise, em 1, o elemento caracterizador é a entoação, que vai determinar se o nome *rapaz* significa *bom* ou *mau rapaz*. Em 2, vê duas representações na palavra *livreco*: a de substantivo e a de adjetivo, a do objeto e a da qualidade. Assim, “substantivos expressivos”, como *livreco*, trazem em si o elemento caracterizador. Nesse caso, o autor dá destaque aos sufixos, que representam nisso importante papel: *rabito, cabeçorra, casacório* etc. E defende a idéia de que o emprego do “substantivo expressivo, que contém já em si um elemento de caracterização” (LAPA, *op. cit.*: 133), é um modo de evitar, sobretudo, “carregar a frase de adjetivos como quem

carrega um fardo” (LAPA, *op. cit.*, p. 135). Em 3, o substantivo *lilás* qualifica outro substantivo (*vestido*), tipo de construção afrancesada frequente com os nomes das cores e que também ocorre com substantivos compostos: “Essa rapariga tem a história mais *planta-de-estufa* que eu conheço” – o composto significa *caseira, modesta*. Em 4, a locução *à vela*, formada de substantivo precedido de preposição, equivale ao adjetivo *veleiro* e todo o sintagma poderia ser substituído por essa palavra, hoje já empregada, ela própria, como substantivo (cf. LAPA, *op. cit.*, p. 133).

Outro exemplo de Lapa acusa construções nominais utilizadas como autênticos adjetivos: “Surgiu então um rapaz alto, *cabelo negro, rosto magro e olhos amortecidos*, denunciando vida indolente” (LAPA, 1977, p. 133).

O trecho simbólico do narrador em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (ASSIS, 1881) – “a primeira é que eu não sou propriamente um *autor defunto*, mas um *defunto autor*, para quem a campa foi outro berço” (ASSIS, ed. de 1955, p. 11, *apud* LAPA, 1977, p. 140-141 – grifos deste autor) – é lembrado por Lapa, para exemplificar o efeito da posição do adjetivo. A nosso ver, o exemplo também serve para demonstrar a comutação de funções entre adjetivo e substantivo e a “flutuação” entre as duas classes.

Sobre o adjetivo empregado como substantivo, afirma Lapa:

É sabido que muitos substantivos foram a princípio adjetivos (a *corrente*, a *palhoça*, o *ouvinte*, a *festa*, o *inverno*, etc.) e que ainda hoje é vulgar dizermos: o *sábio*, o *justo*, um *tímido*, um *preguiçoso*, etc. Estes adjetivos são condensações de frases como esta: “um (homem ou rapaz) *preguiçoso*”. Tornaram-se, ou podem tornar-se independentes e substantivados, pela capacidade que temos em conceber a qualidade para além do próprio objeto. Este princípio tem curiosas aplicações em Estilística. (LAPA, 1977, p. 143.)

A essa relação, Lapa acrescenta o caso do adjetivo substantivado, menos dependente do substantivo porque separado desse por preposição, como em: “o *infeliz* do rapaz” e, na frase de Fr. Antônio das Chagas: “A mesma pena que na frieza nos espanta, no *ardente* do amor grande alegria nos dera” – o escritor teria preferido a forma grifada a *ardência* por ter entendido que o emprego do adjetivo subs-

tantivo era mais expressivo, pelo valor sentimental da posição, anteposto ao substantivo, e pelo maior relevo de significado. Já em “Fez-lhe sentir o *tortuoso* do seu procedimento”, o adjetivo precedido do artigo (adjetivo substantivado), além de emprestar à frase maior expressividade, evita a acumulação de sufixos no substantivo *tortuosidade* (-oso,-dade), que desvaneceria a idéia central, roubando energia à imagem (cf. LAPA, *op. cit.*, p. 143).

### 3.3. O ponto de vista semiótico-pragmático

Todas essas construções são entendidas, na perspectiva da iconicidade verbal (SIMÕES, 2009) – alinhada com a visão semiótico-pragmática de Peirce - como procedimentos estratégicos de um projeto de dizer. Os signos verbais são imagens sonoras ou visuais que ativam imagens mentais (espaços cognitivos) e deflagram raciocínios. Funcionam, assim, como pistas de leitura/interpretação. A seleção e combinação desses signos visam à eficácia comunicativa que é, nesse caso, a realização do projeto original, o projeto de dizer do enunciador. (Cf. SIMÕES, 2009, p. 74-75.) A comunicação é, nessa perspectiva, um processo de veiculação de idéias e negociação de sentidos entre as imagens mentais construídas pelo enunciador e as reconstruídas pelo intérprete. A relação icônica entre essas imagens é tributária do potencial de verossimilhança entre as mesmas. Dessa relação depende a eficácia comunicativa, a despeito das condições de verdade ou falsidade. Essa perspectiva funda-se na plasticidade – “propriedade da matéria de adquirir formas sensíveis por efeito de uma força exterior” (cf. SIMÕES, *op. cit.*, p. 76).

### 3.4. A iconicidade

Sobre a iconicidade (do substantivo), destacamos trecho da nossa dissertação de mestrado:

A iconicidade, categoria peirceana da qualidade (cf. SANTAELLA, 2004, p. 43), (...) determina o potencial atributivo do substantivo e interfere, desse modo, na escolha dos nomes. (...) Para Peirce, o ícone é um signo representando alguma coisa (real ou fictícia), é regido “por relações de comparação e cuja referência ao objeto se dá por semelhança” (SANTAELLA, 2004, p. 111). Sua natureza é *abstrativa, qualitativa e*

*imprecisa, é algo que se apresenta à percepção, de caráter associativo (...) (cf. SANTAELLA, 2004, p. 114, apud FREITAS, 2008, p. 35.)*

Na concepção triádica do signo de Peirce, a abertura da base do triângulo indica o potencial ilimitado de semiose, onde entram em luta os múltiplos interpretantes do signo, no processo de atualização do significado. A iconicidade é a instância dessa luta dos interpretantes, da qual resulta um interpretante final, porém nunca definitivo (cf. SANTAELLA, 2002, p. 41). É o lugar da dinamicidade do significado, dos valores discursivos e dos acentos apreciativos que cabem ao intérprete identificar. É o que torna possível a “flutuação” semântico-gramatical entre adjetivos e substantivos.

Na busca da plasticidade, consideram-se três níveis – ou tipos – da iconicidade verbal: *a iconicidade diagramática*, na qual se considera a distribuição gráfica dos elementos textuais e as operações nos eixos da seleção e da combinação dos signos verbais; *a iconicidade lexical*, na qual se discute a seleção dos itens lexicais; e *a iconicidade isotópica*, decorrente das outras duas, e que funciona como trilha temática para a formação de sentido (SIMÕES, 2009, p. 83 e seg.).

Sendo assim, é necessário desenvolver, no ensino da leitura, a percepção dos signos textuais em toda a sua plenitude. Quanto maior for a percepção dos interpretantes potenciais (as possibilidades de leitura), maior será a eficiência na interpretação dos signos.

### **3.5. A função semântica do acento apreciativo de bakhtin**

Bakhtin destaca a importância do acento apreciativo das palavras: “na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação” (BAKHTIN, 1979, p. 120). E explica: “esse – o valor apreciativo - serve antes de tudo para orientar a escolha e a distribuição dos elementos mais carregados de sentido da enunciação” (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 120).

## **4. Conclusão**

O acento apreciativo apontado por Bakhtin, do qual decorre um conceito ou valor atributivo na palavra, é o eixo da relação entre

substantivos e adjetivos, que comutam ou dividem, entre si, as funções de designar e qualificar, resultando, às vezes, na “flutuação” entre as duas classes. Esse acento é um aspecto dinâmico do signo icônico, que interfere na produção de sentidos e é aproveitado, estilística e discursivamente, por meio da seleção e/ou combinação dos signos, com vista ao cumprimento ou realização de um “projeto de dizer”. Substantivos e adjetivos são signos icônicos por natureza, capazes de ativar imagens nas quais se evidenciam uma ou mais qualidades do objeto que lhes serve de referente, participando, assim, da constituição discursiva do texto.

A classificação – “substantivo ou adjetivo?” – é um problema que nem sempre se resolve no âmbito da (morfo)ssintaxe. Na perspectiva da iconicidade verbal, podemos perceber os diferentes aspectos que participam da significação dos nomes (substantivos e adjetivos) – seja no eixo paradigmático (da seleção), seja no eixo sintagmático (da combinação) – e que produzem efeitos nos três níveis da iconicidade textual: diagramático, lexical e isotópico, para uma interpretação mais consistente.

Ainda nessa perspectiva, podemos compreender os problemas que se nos apresentam na classificação dos substantivos e adjetivos, bem como as suas funções textuais, e confirmar a crença de Lapa (1977, p. 124): substantivo e adjetivo “são dois aspectos de uma mesma realidade”, a qual corresponde – e aqui fazemos uma referência a Galichet (1953, p. 129) – “à diverses façons de voir le monde” (a diferentes modos de ver o mundo).

Com tudo o que foi visto, conclui-se, finalmente, que o problema da “flutuação” entre as duas classes – substantivos e adjetivos – é muito mais um problema da significação, ou seja, dos aspectos semântico-discursivos e das potencialidades das duas “categorias” do que de posição ou função sintática. É uma questão que só se resolve ou se compreende com uma análise da iconicidade do signo verbal, entendida como um constituinte do discurso.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1979.

BECHARA, Evanildo. *Moderena gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. E atual. Cf. o novo Ac. Ortogr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERNANDES, Eulália. Classes de palavras: um passeio pela História D. e d. D.) e uma proposta de análise morfofuncional. In: VALENTE, André Crim. (Org.). *Língua, linguística e literatura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

FREITAS, Maria Noêmi Freire da Costa. *Cigarras, formigas, severinos & cia.:* um olhar atento para a iconicidade do substantivo. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2008.

GALICHET, Georges. *Essai de grammaire psychologique*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1950.

\_\_\_\_\_. *Méthodologie grammaticale: étude psychologique des structures*. Paris: Presses Universitaires de France, 1953.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.05. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 9. ed. rev. e ampl. Coimbra: Coimbra Ed, 1977.

*O GLOBO*. Rio de Janeiro: 25 set. 2000; 18 abr. 2005; 21 jan. 2006, p. 7; 27 jan. 2006, p. 6; 02 fev. 2006, p. 7; 18 jun. 2006, p. 7; 16 set. 2007, p. 28; 20 jun. 2009, capa; 16 jul. 2009, p. 3; 17 dez. 2009, p. 39; 11 ago. 2010, p. 23; 18 ago. 2010, p. 3.

SANTAELLA, Lucia. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SIMÕES, Darcilia. *Iconicidade verbal: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

VEJA. São Paulo: Abril, 17 jan. 2007, p. 99.

# TOPOS POÉTICO NA ÉPICA DE VIRGÍLIO E A INTERTEXTUALIDADE COM O LIVRO DE JÓ NA LITERATURA HEBRAICA

Zilda Andrade L Santos  
[zp30@ig.com.br](mailto:zp30@ig.com.br)

## 1. *Considerações iniciais*

**Um poeta é sempre irmão do vento e da água: deixa seu ritmo por onde passa.**

(Cecília Meireles)

O foco desta pesquisa está voltado para a literatura clássica na Antiguidade. Como delimitação do objeto a ser observado, foi selecionado o tema *Água* como um *topos* poético de invocação à natureza que permeia o discurso tanto na literatura hebraica antiga quanto na romana, observando-se um entrecruzamento entre discurso literário e religioso.

Os textos eleitos para análise permitem a captação de uma construção discursiva resultante dos sentidos da representatividade das imagens de *Mar* na produção literária que é atravessada pelo discurso religioso, numa teia de significados. Para obtenção do *corpus* de análise foram selecionados versos do livro de Jó, integrante da literatura hebraica, comparados a trechos da *Eneida* de Virgílio, na literatura clássica romana, sendo delimitados alguns versos de acordo com o tema estabelecido. A escolha do elemento *Mar*, comum nas duas obras, não significa que seja tratado da mesma forma pelos dois autores. O que se observa é que ambos usam tal imagem para alcançar diferentes propósitos. Desde os tempos remotos, poemas dialogam com símbolos de representatividade do *Mar*, visto que a força da água e os mistérios que a cercam são motivos que atraem o interesse dos poetas, através dos tempos.

A teoria polifônica na perspectiva de Bakhtin proporciona a criação de um jogo de redes discursivas que são apontadas como dialogismo. Desse modo, a polifonia e o dialogismo são os dois eixos

que dão sustentação à análise do corpus formado pelos diferentes textos selecionados para observação.

O termo intertextualidade começa a circular com base nas concepções do dialogismo bakhtiniano e nesse sentido Soares pondera que se deve a Julia Kristeva o uso da designação intertextualidade ao se tratar de um *corpus* literário, em que “havendo a coexistência em um único texto do falar de duas ou mais vozes, há relações de intertextualidade” (SOARES, 1989, p. 72). Esta pesquisa focaliza a relação poética entre textos de diferentes culturas, observando a intertextualidade e a interdiscursividade, através do dialogismo que procede da linguagem literária.

## 2. *Dialogismo na linguagem literária*

**A ideia que temos da forma do nosso enunciado, isto é, de um gênero preciso do discurso, dirige-nos em nosso processo discursivo. (BAKHTIN, 2006, p. 305).**

As reflexões de Bakhtin e seu círculo muito têm contribuído para os estudos linguísticos, principalmente as que se referem ao princípio dialógico. Bakhtin considera que o dialogismo é princípio constitutivo e característica essencial da linguagem, sendo condição do sentido do discurso.

Nos seus estudos sobre dialogismo, o referido autor considera que existe diálogo não somente entre interlocutores, mas entre enunciados também. Nesse sentido, a produção da linguagem num enfoque dialógico se articula duplamente: na situação de interação (comunicação oral ou escrita entre falantes) e entre discursos que circulam nos meios sociais. A esse respeito Bakhtin argumenta:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns aos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2006, p. 297).

Um enunciado pode ser introduzido no outro sob formas variadas, numa interação dialética com o próprio texto, o que estabelece



novos dados para a compreensão de outros textos, num processo dinâmico, para garantir a comunicação.

Maingueneau postula que a produção do discurso se realiza no bojo do interdiscurso e, em linhas gerais, pode-se dizer que o interdiscurso é constituído pela relação existente entre os discursos. Entende-se que essa relação particulariza um determinado discurso, como também sustenta historicamente os sentidos nele inscritos. (1997, p. 120).

No dizer de Bakhtin, “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (2006, p. 298). Essa contribuição bakhtiniana sobre o dialogismo que se instaura na linguagem, através das palavras e enunciados, é fundamental para compreensão da visão dialógica que se estabelece na forma do discurso literário.

As palavras somente adquirem expressividade no interior do discurso, e em função das características de um gênero, recebem os sentidos que o próprio gênero estabelece. A esse respeito, Bakhtin sustenta: “Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero” (2006, p. 283).

De acordo com essa abordagem, a palavra se apresenta com ecos de outros enunciados, de algo dito em outro lugar, em outro momento. A expressão da palavra como recurso da linguagem concebe o diálogo de uma língua com outra língua, ou ainda de cultura para cultura. Palavras, obras, enunciados refletem as tradições de cada época e de cada cultura. Desse modo, esta pesquisa interliga tais considerações aqui mencionadas sobre a palavra ao termo delimitado - *Mar* – relacionado ao *topos* poético de invocação à natureza. Nessa perspectiva, a tópica pode contribuir para caracterização do gênero, pois Maingueneau observa que “existem tópicos de frase e, no outro extremo, tópicos de obras inteiras” (1996, p. 52).

No que se refere ao *topos* poético há textos literários da antiguidade que registram a invocação aos fenômenos da natureza, como Curtius mostra: “Na tragédia de Ésquilo, Prometeu invoca o éter, os

ventos, os rios, o mar, a terra e o sol” (1996, p. 136). A literatura hebraica da Antiguidade (*Velho Testamento*) está repleta de exaltação à natureza, em especial os livros poéticos. Também, na Antiguidade helênica esse *topos* se destaca na poesia latina.

Na concepção de Bakhtin, num encontro dialógico entre culturas “elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, 2006, p. 366). Nessa direção, as partes que se seguem enfocam esses aspectos do diálogo entre culturas, no contexto da literatura hebraica e latina na Antiguidade.

### 3. *A poesia de Jó na literatura hebraica*

O livro de Jó tem sido considerado uma importante reprodução poética no contexto bíblico. A questão do sofrimento é abordada de forma poética, filosófica e teológica, sob a perspectiva de uma visão monoteísta de Deus. Para os antigos hebreus, a poesia representava um papel relevante na comunicação de Deus com a humanidade, pois a poesia é a linguagem do coração e do sentimento, assim Deus é conectado intelectualmente, emocionalmente e espiritualmente com seu povo, sendo a poesia utilizada como um importante auxílio da memória.

Mesmo observando que o livro de Jó é composto em formas variadas de literatura sapiencial<sup>1</sup>, o diálogo é a forma predominante em toda sua extensão. O livro é organizado em torno de uma série de diálogos entre Jó, seus amigos e Deus. A introdução e o epílogo se apresentam em forma de prosa e o restante, em forma de poesia. A *Bíblia* na nova versão internacional mostra os textos organizados dessa forma.

No texto bíblico, os livros chamados poéticos são caracterizados em especial pelo paralelismo, que pode ser classificado dos seguintes modos: sinonímico - a segunda linha do dístico repete o pensamento da primeira linha do verso; antitético - a segunda linha do

---

<sup>1</sup> O nome de Sapienciais ou didáticos é dado a 5 livros do A. T.: Provérbios, Jó, Eclesiastes (Coélet), Eclesiástico (Sirac) e Sabedoria. A estes são acrescentados dois livros poéticos (Líricos): Salmos e Cântico dos Cânticos.

dístico apresenta um contraste com a primeira; sintético - a segunda linha amplia ou completa o pensamento da primeira. Nesses termos, a estrutura paralela pode ajudar a esclarecer o sentido do pensamento expresso.

Segundo Richards, “o livro de Jó contém intrincada poesia em formas diversas, tais como: lamento, palavras de sabedoria, provérbios, hinos, enigmas, poemas líricos da natureza” (RICHARDS, 1995, p. 328).

Osborne sugere que não se deve ler na declaração proverbial nada além do que de fato ela afirma. Em termos bíblicos, a declaração proverbial se volta para “afirmações genéricas cujo propósito é aconselhar e não estabelecer códigos rígidos pelos quais Deus opera” (OSBORNE, 2009, p. 316).

Quanto ao uso de provérbios no livro de Jó, aqui pode ser destacado o uso de dois que claramente dialogam intertextualmente com provérbios da atualidade: “Assim como a água desgasta as pedras e as torrentes arrastam terra, assim destróis a esperança do homem” (*Jó*, 14.19). “Você esquecerá as suas desgraças lembrando-as apenas como águas passadas” (*Jó* 11.16). Nestes provérbios pode ser percebido o eco que ressoa em dois ditados populares de uso recorrente na cultura brasileira: “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura e Águas passadas não movem moinho”.

O tema água no texto bíblico tem uma representação simbólica de força, com poder para libertar e para destruir. Os dois exemplos mais marcantes do *Antigo Testamento* estão relacionados à travessia do mar Vermelho por parte do povo de Israel, e ao dilúvio. Na primeira situação, narrada em Êxodo 14, o mar Vermelho se tornou o caminho da libertação da escravidão e o meio de se destruir o exército de Faraó. O salmista relembra: “Dividiu o mar para que pudessem passar; fez a água erguer-se como um muro... Ele os guiou em segurança, e não tiveram medo; e os seus inimigos afundaram-se no mar” (*Salmos*, 78.13, 53).

Uma maneira bem clara de se perceber a poesia no livro de Jó é a identificação da intertextualidade com o livro de *Salmos* que é marcadamente poético. O texto de Jó selecionado para análise nesta pesquisa demonstra claramente essa evidência.

**JÓ 26. 8, 9, 10:**

Envolve as águas em suas nuvens, e estas não se rompem sob o peso delas; / Traça o horizonte sobre a superfície das águas para servir de limite entre a luz e as trevas.

As colunas dos céus estremeçam e ficam perplexas diante da sua reapreensão./ Com seu poder agitou violentamente o mar; com sua sabedoria despedaçou o monstro dos mares;

**SALMOS 89. 8, 9, 10:**

Ó Senhor, Deus dos Exércitos, quem é semelhante a ti?

És poderoso, Senhor, envolto em tua fidelidade.

Tu dominas o revoltoso mar; quando se agigantam as suas ondas, tu as acalmas.

Esmagaste e mataste o monstro dos mares; com teu braço forte dispersa teus inimigos.

O destaque que pode ser mostrado na comparação dos dois textos é o do diálogo que se estabelece entre os últimos versos, em forma de paralelismo sintético, para proclamar o poder de Deus sobre o mar. Na poesia de Jó Deus tem poder para agitar o mar, na poesia dos *Salmos*, Deus tem poder para acalmá-lo.

Nos dois versos de *Jó* 26.9 – “Traça o horizonte sobre a superfície das águas / para servir de limite entre a luz e as trevas” – o paralelismo sintético serve para expressão de uma ideia que se inicia no primeiro verso e se completa no segundo, de forma dialógica com a narrativa da criação do mundo, para mostrar que Deus domina sobre a sua própria criação.

No versículo 10 os versos também se apresentam em forma de paralelismo sintético, e o destaque é para o uso da metáfora: *As colunas do céu estremeçam...* em que a significação da palavra *coluna* remete a ideia de solidez, sustentação. Porém, o poder de Deus é tão grande que elas estremeçam.

A construção do paralelismo dos versos tem sua culminância e fechamento: “Com seu poder agitou violentamente o mar;/ com sua sabedoria despedaçou o Monstro dos Mares”. O sentido está no con-

junto dos versos analisados e o paralelismo funciona como ritmo do pensamento.

No dizer da Bakhtin, “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc.” (2006, p. 348). É nessa perspectiva que podem ser entendidos os diálogos que se estabelecem no transcorrer do livro de Jó.

Os versos ora analisados compõem parte do discurso de Jó em resposta aos questionamentos de seus amigos, refletindo sobre a ação de Deus e seu poder no mundo, e como consequência o poder sobre a natureza. Assim, nessa linha de pensamento, destaca-se a grandiosidade do mar e seus mistérios, evidenciando-se o controle e o poder de Deus sobre as águas, pois “com seu poder agitou violentamente o mar; com sua sabedoria despedaçou o Monstro dos Mares” (*Jó* 26.12). Essa referência ao *Monstro do Mares* remete à mitologia de povos do antigo oriente. O autor considera essa concepção mitológica de forma semelhante a que é utilizada também pelo profeta Isaías, em forma poética, em que é usado o paralelismo sinônimo: “Não foste tu que despedaçaste o Monstro dos Mares, que traspassaste aquela serpente aquática?” (*Isaias* 51.9). A resposta da indagação de Isaías é relatada logo a seguir no verso 15: “Pois eu sou o Senhor, o seu Deus, que agito o mar para que suas ondas rujam”.

O fato do mito do *Monstro dos Mares* ser citado tanto no livro de *Salmos* como no de *Jó* e *Isaias*, demonstra que essa era uma concepção mitológica conhecida pelos autores bíblicos do *Velho Testamento* e supostamente também reconhecida por seus leitores. Alguns sentidos podem ser captados nessa manifestação poética de diferentes autores bíblicos, ao buscarem imagens de mistérios relacionados à natureza, em especial a força e o poder do *mar*.

O *Novo Testamento*, como relatado nos *Evangelhos*, também demonstra o poder de Jesus sobre as águas ao acalmar a tempestade: “Quem é este que até o vento e o mar lhe obedecem?” (*Marcos* 4.41). Desse modo, os autores bíblicos enaltecem o poder de Deus, sobrepondo-o aos deuses pagãos, ficando evidente a oposição mono-teísmo & politeísmo.

Na parte que se segue, serão comentados textos extraídos de Eneida de Virgílio, visando identificar a mitologia como sustentação

do politeísmo, através dos cantos épicos, na construção discursiva que estabelece o significado da imagem simbólica do *mar*.

#### 4. *A Eneida de Virgílio*

Coube a Virgílio a incumbência de enaltecer poeticamente as glórias de Roma. Para execução de tal feito ele buscou na epopeia a forma de engrandecer o império. Medeiros comenta que a “Eneida é uma visão poética da história romana e uma visão acurada da era augustiana durante o Império Romano” (2005b). A esse respeito, Aristóteles na *Arte Poética* aponta que “o historiador e o poeta diferem entre si, porque um escreveu o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido” (2003, p. 43).

Na produção da Eneida, Virgílio conduz sua narrativa épica a partir do ponto em que Homero conclui o clássico poema *Ilíada*. Cardoso defende que “a *Eneida* não pode ser considerada como cópia vulgar dos poemas homéricos. Mantendo pontos que haviam sido explorados na poesia da Grécia, Virgílio soube ser original e sobretudo romano” (2003, p. 16). Pode-se considerar que Virgílio fez uma releitura de Homero, com base na cultura romana. Nesse sentido, Bakhtin fornece a seguinte contribuição:

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa de compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade, aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com o outro, com o sentido do outro, entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e unilateralidade, desses sentidos, dessas culturas (BAKHTIN, 2006, p. 366).

Ao desenvolver algumas considerações sobre Epopeia, Bakhtin identifica que “o mundo da epopeia é o passado heroico nacional, é o mundo das origens e dos fastígios da história nacional, o mundo dos ancestrais, o mundo dos primeiros, o mundo dos melhores”. (BAKHTIN, 1998, p. 405). Nessa perspectiva, Virgílio dialoga com Homero, buscando uma intertextualidade que permita resgatar e atualizar uma mitologia, na retomada de um passado que se presentifica e aponta para um futuro glorioso, e como bem coloca Medeiros, no mundo mítico o poeta recebe dos deuses a dádiva inspiradora e narra um conjunto de belas ações heroicas (2005a).

De acordo com características que identificam concepções Helenísticas, Virgílio busca uma brevidade em sua narrativa, determinando movimento em sua produção épica. Diferente de Homero, que construiu a *Ilíada* em 24 cantos, Virgílio reduz a composição de *Eneida* em 12 cantos, sendo Eneias o protagonista da narrativa, como “herói que liga a mitologia da antiga Grécia com a mitologia produzida pelos romanos” (MEDEIROS, 2005b).

A mitologia grega foi assimilada pela cultura romana, demonstrando que os deuses de Roma são gregos, mas apresentam evidências que estão associadas às lendas de um passado bem mais remoto na história de Roma. Os principais deuses do Olimpo eram agrupados em 12, cada um ligado a um fenômeno da natureza. Entre todos, Netuno assim designado em Roma e Poseidon na Grécia, era venerado nas duas culturas, sendo cultuado em diferentes templos, sobretudo nas vizinhanças do mar. Segundo a mitologia, Netuno habita no fundo do mar e tem conhecimento de tudo quanto se passa na superfície das ondas. De acordo com imagens simbólicas construídas a partir do mito de Netuno, o ruído do mar, a sua profundidade misteriosa, o seu poder, a severidade desse deus que abala o mundo, quando com o tridente ergue os enormes rochedos, inspiram à humanidade um sentimento de medo e temor. Na concepção de Medeiros, por meio do poema mítico-épico e da palavra primordial as “experiências individuais e coletivas são narradas à comunidade, que as preserva na memória” (MEDEIROS, 2005a)

Na narrativa de Homero, Poseidon provocou tempestades para evitar que Ulisses (Odisseu), que o ofendera, retornasse à pátria, sendo este um exemplo característico do temperamento irado que a Mitologia Grega atribuía a esse deus Poseidon, deus grego dos mares. Assim como na produção épica de Homero os deuses gregos tomam parte ativa na trama, envolvendo-se na batalha e ajudando ambos os lados, Virgílio também lança mão de uma intertextualidade com tais personagens em sua narrativa:

### Intervenção de Netuno <sup>2</sup> (Poseidon)

143 Mugir seu reino e o temporal desfeito,  
 Caixões do imo a brotar sentiu Netuno;  
 Torvo, abalado, e acode acima e exalta  
 A plácida cabeça. A frota esparsa  
 Vê soçobrando, oprimos os Troianos  
 Da marejada e do ruído etéreo.  
 De Juno irrosa o dolo o irmão percebe;  
 Euro e Zéfiro chama: “Herdastes, ventos,  
 Tal presunção, que sem meu nume, ousados,  
 150 Terra e céu confundis e equóreas brenhas?  
 Eu vos... Mas insta abonançar as vagas:  
 Caro mo pagareis, guardo o castigo.  
 Ao rei vosso intimai, já que em sorte  
 Não lhe coube este império, que o tridente  
 155 Fero é só meu. Tem ele enormes fragas,  
 Euro, vossas mansões: nessa aula ufano  
 Sobre enclaustrados ventos reine Eolo.”  
 Nem cessa, e o mar se lança, o tempo alimpa  
 E abre o Sol.

Os mitos são criados como maneira de entender o mundo e seus mistérios. Nessa concepção, acredita-se que Poseidon usava a água e os terremotos para exercer vingança, mas também podia apresentar um caráter cooperativo. A própria concepção que se criava a partir da manifestação de turbulência e bravura do mar, contribua para a crença que também os filhos do deus dos mares são todos maléficis e de temperamentos violentos.

Os efeitos positivos e negativos que contribuem para a construção da imagem que o *mar* proporciona favorecem essa concepção dúbia da influência do deus do mar na mitologia. Poseidon auxiliou os gregos na guerra de Tróia, na narrativa da *Ilíada*, mas levou anos se vingando de Ulisses na narrativa da *Odisseia*.

Há coerência na narrativa de Virgílio ao situar a proteção do deus Netuno (Poseidon), livrando as embarcações da tempestade provocada pela vingança da deusa Juno. Se Roma metaforicamente toma o lugar da Nova Tróia, a proteção de Netuno se justifica. O interesse que se estabelece no transcórre da narrativa induz a ação dos deuses. Na *Odisseia* Poseidon (Netuno) é perseguidor de Ulisses, na *Eneida* é defensor de Eneias.

---

<sup>2</sup> Tradução de Odorico Mendes



Na perspectiva da construção discursiva da força e poder do mar, fundamentais na vitória e conquista de Eneias, Virgílio faz uma comparação metafórica da batalha com o mar:

Peito com peito: sacudido Acônteo,  
 Qual por trabuco o peso, ou como raio,  
 S e precipita, e no ar a vida esparge.  
 Turbam-se; e, adargas para trás virando,  
 Os latinos de trote aos muros voltam.  
 No alcance, o bravo Asilas quase às portas  
 Leva os Troas; e, em grita os colos dóceis.  
 Revirando o inimigo, à rédea solta  
 Por turno retrocedem: não diverso  
 Da maré que, alternada, ou rola às terras,  
 E os cachopos orvalha, espuma e ronca,  
 Té lavar sinuosa a extrema areia;  
 Ou, ressorvidos os revoltos seixos,  
 Na ressaca lambendo às praias foge, ... (Canto XI -593/606).

O movimento de aproximação e afastamento do alvo na batalha conduz o poeta na construção metafórica a partir da imagem do movimento das ondas do mar, como representação de força e poder. A mudança da maré tem o significado da alternância, assim como a batalha se movimenta na luta pela conquista.

Na tradução em prosa essa comparação metafórica é colocada do seguinte modo:

A batalha se assemelhava ao mar quando, furioso, investe contra a praia e alarga as areias até longe com a força das suas ondas, para logo retirar-se de novo, recuando para o líquido leito e abandonando o terreno conquistado (Canto 11, p. 269).

O poeta Virgílio usa a imagem do mar comparada à batalha em alguns de seus aspectos. O movimento de avanço e recuo dos ataques era semelhante ao movimento das ondas batendo nas praias. A marca dos sentidos dessa comparação se intensifica no último capítulo, quando a luta entre Eneias e Turno se define pela intervenção dos deuses. No momento da derrota de Turno figura-se a retirada das ondas da praia para o mar, *o líquido leito*, e o abandono do terreno conquistado tem o significado da vitória do herói Eneias, e a posse da Nova Tróia, metaforicamente significando a Itália.

## 5. *Considerações finais*

O *topos* poético de invocação à natureza pode ser observado de forma semelhante na manifestação da linguagem do discurso de resposta de Jó aos seus amigos, quanto nas descrições de Virgílio, na narrativa poética de sua viagem rumo à Itália. Esse *topos* observado no *corpus* de análise desta pesquisa se mostra como recurso para entendimento de um ser divino que detém seu poder sobre a natureza. Como o recorte para análise teve o propósito de focar a figura da representação do *mar*, tanto na cultura hebraica quanto na romana, observou-se na produção dos poetas o interesse em lançar mão de uma concepção de força e poder do *mar*, numa visão cósmica mono-teísta e politeísta. O *topos* de invocação à natureza toma um sentido de observação da reação da natureza diante da manifestação de um poder divino. Nessa perspectiva, a recorrência ao mito fortalece o *topos* de busca de fenômenos da natureza, por se constituir uma sabedoria comum, admitida pelo fato de ter uma circulação de aceitação.

No livro de Jó, a recorrência à imagem do mito do monstro marinho enfoca os mistérios e o poder do mar, porém a força e o poder de um Deus único supera e domina toda a natureza. No penúltimo capítulo, no diálogo de Deus com Jó há uma descrição detalhada do monstro marinho e suas peculiaridades. Deus menciona as funções e ações do Leviatã<sup>3</sup>, porém assim como outros monstros que constituam mitos da antiguidade, o próprio Deus declara a Jó que todos são suas criaturas sob seu domínio.

Na *Eneida*, a recorrência ao mito serve de sustentação ao poder e diversidades dos deuses, os quais agem como destruidores ou protetores, de acordo com uma ideologia que fundamenta a ação dos deuses. No caso da *Eneida*, a proteção do deus Netuno, o deus do mar, tem papel fundamental na conquista e vitória de Eneias.

A intertextualidade que se estabelece entre as duas obras aqui observadas, na busca do mito da representatividade simbólica do mar, estabelece um diálogo entre os textos de um já dito em outro lugar e em outro tempo, comparando culturas diferentes de acordo com suas características próprias de conceber o mundo.

---

<sup>3</sup> Leviatã é uma das designações de monstro marinho no livro de Jó.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *A arte poética*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BÍBLIA SAGRADA*. Nova versão internacional. São Paulo: Sociedade Bíblica Internacional, 1993-2000.
- CARDOSO, Z. A. *A literatura latina*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CURTIUS, E.R. *Literatura e Idade Média latina*. São Paulo: Hucitec /Edusp, 1996.
- JOSEFO, F. *História dos hebreus*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 2004.
- MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Unicamp / Pontes, 1997.
- MEDEIROS, S. *Poesia, oralidade, memória, mito e o poder da métris em Homero*. Campinas: Recanto das Letras, 2005a.
- [www.recantodasletras.com.br/autores/silviomedeiros](http://www.recantodasletras.com.br/autores/silviomedeiros).
- \_\_\_\_\_. *Mito, história e intertextualidade na “Eneida” de Virgílio*. Campinas: Recanto das Letras, 2005b.
- OSBORNE, G.R. *A espiral hermenêutica*. São Paulo: Vida Nova, 2009.
- RICHARDS, L. O. *Guia do leitor da Bíblia*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 1995.
- VIRGILIO. *A eneida*. [prosa] Adaptação de Sérgio Moraes Rego Reis. Clássicos para a Juventude, vol. 2. Rio de Janeiro: Matos Peixoto, 1964.

\_\_\_\_\_. *A eneida*. [verso] Tradução de Manuel Odorico Mendes (1799-1864). Versão para eBook:  
[www.unicamp.br/iel/projetos/OdoricoMendes](http://www.unicamp.br/iel/projetos/OdoricoMendes).

# TRANSCRIÇÃO SEMIDIPLOMÁTICA E FAC-SIMILAR DE MANUSCRITO DATADO DE 1821

Ana Maria Alves Rodrigues de Paula (UFMT)

[anamaria\\_arpaula@hotmail.com](mailto:anamaria_arpaula@hotmail.com)

## 1. Introdução

Neste trabalho, dentro dos princípios da Filologia no que diz respeito à transcrição e comentários paleográficos, faremos a apresentação da versão fac-similar e transcrição semidiplomática<sup>1</sup>, apresentadas de maneira que se possa fazer o cotejo entre as duas versões, acompanhadas do contexto referente ao período histórico do manuscrito, critérios utilizados na transcrição e comentários sobre as ocorrências paleográficas encontradas.

Estes manuscritos fazem parte da pesquisa que estamos desenvolvendo no curso de Mestrado em Estudos de Linguagem e está inserida no contexto da linha de pesquisa *História e Descrição do Português Brasileiro*, do MEE/L/IL/UFMT, com orientação do Prof. Dr. Elias Alves de Andrade, ligado ao *Projeto Filologia Bandeirante*, que envolve a USP, a UFMG, UFG e UFMT para documentar e descrever aspectos lingüísticos do Português na área da Capitania de São Paulo, além do projeto de pesquisa *Formação e Expansão do Português paulista ao longo do Rio Tietê até Mato Grosso a partir do século XVI*, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Os manuscritos utilizados constam do acervo do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, gentilmente cedido, em visitas durante o mês de março de 2010 para consultas e elaboração das fotos, das quais foram selecionadas as que se encontram neste trabalho.

---

<sup>1</sup> Edição facsimilar ou fotomecânica entendida aqui como “fotografia do texto”, que reproduz com muita fidelidade as características do texto original. (Toniazzo, Andrade e Krause, 2009, p. 45) Edição Semidiplomática é a transcrição do mesmo modo como se apresenta no manuscrito, desenvolvendo-se apenas as abreviaturas e marcando-as em itálico nas partes acrescentadas.

## 2. *Contexto histórico*

Com a finalidade de manter a fronteira brasileira na região da capitania de São Paulo, cujas terras se estendiam à região chamada de Mato Grosso, onde hoje é o norte de Mato Grosso e o estado de Rondônia, terras conquistadas dos espanhóis, além de preservar todo o ouro encontrado para benefício da coroa, “Pelo Alvará de 09 de maio de 1748, foram desmembradas as minas de Mato Grosso, região ao norte, da Capitania de São Paulo, ... tendo sido nomeado para governá-la, na categoria de capitão-general Antonio Rolim de Moura”. (MADUREIRA et alli, 1990, p. 17)

Vários capitães-generais governaram a Capitania desde Rolim de Moura, sendo o último deles Francisco de Paula Magessi Tavares de Carvalho, que tomou posse em 1819 e em 20 de agosto de 1821 foi deposto. Viveu em Cuiabá, e daqui governou sem se deslocar à capital da Capitania, Vila Bela da Santíssima Trindade, até ser deposto pelos cuiabanos, de quem tivera muitos desafetos. A elite cuiabana toma o poder elegendo uma junta provisória para governar a Capitania. Esta junta foi formada de oito pessoas e presidida de Cuiabá pelo bispo D. Luís de Castro Pereira, com apoio dos militares e do clero.

Vila Bela da Santíssima Trindade avocou a si o direito de governar, pois era a capital e de lá deveria “emanar todo o poder e ser centralizado o comando administrativo, financeiro, judiciário e militar” (SILVA e FERREIRA, 1994, p. 33). Assim, outra junta provisória foi organizada em Vila Bela pelo vigário e juiz, o Padre José Antônio Assunção Batista, que assume a presidência, indicando ainda outros oito membros para compor a junta.

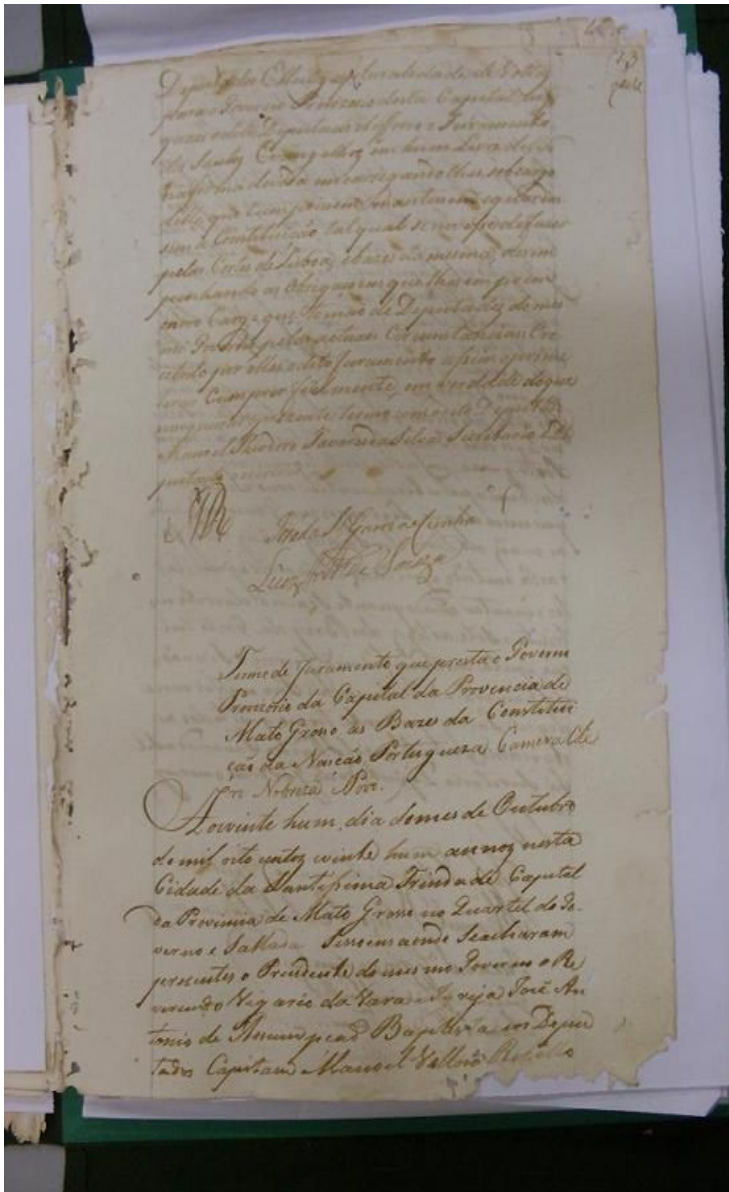
É o termo de juramento deste padre, como presidente da Junta Provisória, que consta no manuscrito ora apresentado. Foi um período conturbado até 1825 quando o já então Imperador do Brasil, após a independência, cria os presidentes provinciais e determina que o governo se fixe na capital Vila Bela da Santíssima Trindade.

### **3. Critérios utilizados na transcrição**

A transcrição, em edição semidiplomática feita a seguir, levou em conta os seguintes critérios:

1. As linhas das transcrições se apresentam numeradas de 5 em 5.
2. As assinaturas serão indicadas entre parênteses ( ).
3. Foram mantidas a acentuação como no original.
4. A pontuação original foi mantida.
5. A ortografia original foi mantida não sendo feita nenhuma correção ou atualização.
6. As maiúsculas ou minúsculas utilizadas no manuscrito foram mantidas na transcrição como se apresentavam.
7. As fronteiras de palavras conforme se apresentam nos manuscritos.
8. As partes ilegíveis forma marcadas por reticências entre dois colchetes [...]
9. As abreviaturas foram desenvolvidas e as partes que não constam do manuscrito foram transcritas em itálico.

A seguir, apresenta-se o fac-símile seguido de transcrição, conforme critérios acima.



Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 4, t. 4



Transcrição do Fólio 1 <i>Rectum</i> – p. 23 <sup>2</sup>	
Identificação: Livro C – 09 Estante 01 – Livro de Registro dos termos de posse dos governadores da Capitania de Mato Grosso – P. 23 1º Registro 17/01/1751 Último Registro: 04/03/1878	
Assunto:	Ata de posse de governador da Capitania de Mato Grosso transcrita pelo Secretário de Governo.
Local	Vila Bela da Santíssima Trindade
Data:	21 de outubro de 1821
Assinatura	Autógrafo

1	Termo de Juramento que presta o Governo
	Provizorio da Capital da Provincia de
	Mato Grosso as bazes da Constitui-
	ção da Nasção Portugueza. Camera Cle
5	ro Nobreza ePovo.
	Aosvinte hum dia domes de Outubro
	de mil oito centos evinte hum annos nesta
	Cidade da Santissima Trindade Capital
	da Provincia de Mato Grosso no Quartel do Go-
10	verno e Salladas Sessoens aonde Seacharam
	presentes o Presidente do mesmo Governo o Re
	verendo Vigaréo da Vara e Igreja Iosé An
	tonio de Assumpção Baptista eos Depu
	tados Capitam Manoel Velloso Rebello

---

<sup>2</sup> Fólio 1 rectum ou frente. Precedeu ao texto aqui estudado 18 linhas de documentos iniciados em fólhos anteriores, que não serão considerados neste trabalho.



Transcrição Fólio 1 Verso	
Identificação: Livro C – 09; Estante 01 – Livro de Registro dos termos de posse dos governadores da Capitania de Mato Grosso. 1º Registro: 17/01/1751 Último Registro: 04/03/1878	
Assunto:	Ata de posse de governador da província de Mato Grosso transcrita pelo Secretário de Governo.
Local	Vila Bela da Santíssima Trindade
Data:	21 de outubro de 1821
1	<b>Rebello de Vasconcellos, o Capitam Mor José</b>
	daSilva Gama e Cunha, o Padre Joaquim
	Teixeira Coelho, eu Manoel Theodoro Tavares
	daSilva Secretario, o Capitam Joaquim Vieira
5	Passos, o Ajudante Matheus Vas Pacheco
	eo Quartel Mestre Joaõ Francisco dos Gui-
	maraens, o Iuis Presidente do Sennado da
	Camara Sargento mor Joaõ Paes d Azevedo,
	os Veriadores Capitam Bartholomeo Bueno
10	do Prado, Alferes Francisco José Gonçalves,
	o Procurador Tenente Domingos IosedaSil-
	va Galvão, e o [...] Joaõ de Penna Ma-
	cedo, e mais Nobresa ePovo Com vocados pelo
	mesmo Governo, e Logo na presença detodos
15	foi lido por mim Secretario os trinta eSete
	artigos das Bazes da Constituição da Nação
	Portugueza, em alta einteligivel vós queto
	dos bem aperceberaõ eentenderaõ e [...] se-
	quencia deque Logo omesmo Governo pondo
20	as mãos no Livro dos Santos Evangelhos Ju-
	raraõ emtudo epor tudo cumprir e guardar
	ter e manter atudo quanto Seacha descrito nos
	trinta eSete artigos das Bazes da Constitui-
	Cão,, epela mesma forma jurou o Sennado
25	da Camera Nobreza emais Povo em firmeza
	deque lavrei o presente termo que todos as-
	signaraõ e eu Manoel Theodoro Tavares daSil-
	va Secretario Deputado do Governo o escrevi
	eassignei.
30	(José Antonio d´Assumpção Baptista)
	(Manuel Vellozo Rebello Vasconcellos)
	(Ioseda Silva eCunha)
	(Joaquim Teixeira Coelho)
	(Manoel Theodoro Tavares da Silva)
35	(Joaquim Vieira Passos)

#### 4. *Notas paleográficas*

A paleografia é disciplina da edótica ou crítica textual, termos que também englobam a filologia, que num sentido mais amplo, “é o estudo da língua em toda a sua plenitude- linguístico, literário, crítico textual, sócio-histórico etc. – no tempo e no espaço, tendo como objeto o texto escrito literário ou não literário (manuscrito e impresso)” (SANTIAGO-ALMEIDA, 2009, p. 224)

A paleografia, num sentido mais restrito, tem como objeto “as antigas formas de escrita” (SANTIAGO-ALMEIDA, 2009, p. 224) para a análise dos caracteres gráficos, tipos de letras, conforme a época em que foram escritas, bem como dos sinais diacríticos presentes, das abreviaturas, muito comuns quando o papel era de difícil acesso, obrigando a economia de seu uso, do estudo de letras capitais, de iluminuras, de gravuras, seja para entender sua leitura, seja para buscar a necessária confrontação com o texto genuíno do autor, para estudo de documentos antigos e modernos, manuscritos ou impressos, com a finalidade de tornar possível sua divulgação à estudiosos e público em geral interessados, bem como manter o patrimônio cultural que estes documentos compõe.

Neste manuscrito encontramos letras cursivas humanísticas, que são as que utilizamos ainda hoje, com algumas características de letras do período anterior ao humanismo, com caligrafia que demonstra que o escriba era hábil, pois apresenta a mesma inclinação em todas as letras com hastes, alinhamento mesmo em papel não pautado, em relação ao *ductus* – ordem de sucessão e sentido dos traços; apresenta margens desenhadas a lápis, nem sempre obedecidas à esquerda.

Na transcrição, as linhas são numeradas em sequência de 5 em 5 para facilitar a leitura e o cotejo com o fac-símile, e mantidas na sua extensão conforme se apresentam no manuscrito. As fronteiras de palavras, tanto as que obedecem quanto as que não obedecem estas fronteiras, foram também mantidas como se pode observar nos exemplos abaixo:

Ex.: Linha 6 - “Aosvinte...” “domes”

Linha 7 “oito centos”

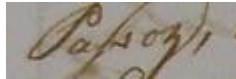
Mantivemos ainda os diacríticos, ou a ausência deles, como se apresentam no manuscrito, assim “José”, linha 15, ou “Vigaréo”, linha 12, “Camera” linha 23, “Mor”, linha 23, bem como todos os grupos vocálicos “ão” como grafados “aõ”, como em “Constituição da Nasçaõ”, linha 4.

Observa-se ainda a presença de letras de períodos mais antigos, como o “d”, de característica gótica, anterior ao período humanístico, como se observa na figura abaixo (linha 19)



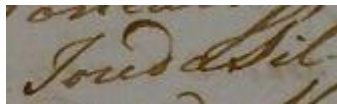
**Figura 3**

a escrita diferenciada do 1º “s” no dígrafo “ss” e o “s” final caldado, como em Passos, linha 19, figura 2, abaixo:

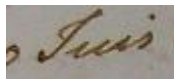


**Figura 4**

O J introduzido no alfabeto latino a partir do século XVI (ACIOLI, 2003, p.28), apresenta-se em duas ocorrências como i, sendo que nas demais palavras é usado o J normal o que demonstra falta de fixação de normas de escrita no período, como em “Iuis” por “juis”, linha 21 e “Iose” por “José” linha 25.



**Figura 5**



**Figura 6**

Observa-se, ainda, a presença de reclame ou “reclamo ou chamadeira, escrevendo-se a última palavra da página, no início da seguinte” (ACIOLE, p. 2003) utilizado para chamar a atenção do leitor, ao final do do F 1 v ao terminá-lo com o topônimo *Rebello* e iniciar o Folio 1 verso com o mesmo topônimo.

Acrescentamos que, por se tratar de manuscritos que registram uma sessão pública, com várias autoridades presentes, e ainda pessoas do povo, o documento apresenta mais três fólios com assinaturas, que neste trabalho não são consideradas, sendo que na página 24, há 26 assinaturas, na página 24 verso, mais 26 e 20 na página 25 r (rectum) anverso, totalizando 72 assinaturas, além das 6 presentes nesta transcrição.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Elias Alves de. *Estudo paleográfico e codicológico de manuscritos dos séculos XVIII e XIX*: edições fac-similar e semidiplomática. São Paulo: USP, 2007.

SIQUEIRA, Elisabeth Madureira et alli. *O processo histórico de Mato Grosso*, 3. ed. Cuiabá: Guaicurus, 1990.

COSTA E SILVA, Paulo Pitaluga; FERREIRA, João Carlos Vicente. *Breve história de Mato Grosso e seus municípios*. Cuiabá, 1994.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. [Tradução da 13ª edição corrigida – Marcos Marcionilo]. São Paulo: Parábola, 2003.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica*. São Paulo: Cultrix, 1977.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. Os manuscritos e impressos antigos: a via filológica. In: GIL, Beatriz D; CARDOSO, Elis de A.; CONDÉ, Valéria G. (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2009, p. 223-234.

ACCIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia: um guia para leitura de documentos manuscritos*. Recife: Mansagana/Fundação Joaquim Nabuco, 2003.

TONIAZZO, Carmem Lucia; ANDRADE, Elias Alves de; KRAUSE, Maria Margareth Costa de Albuquerque. Edição de Manuscritos: Características Paleográficas. *Revista Polifonia: Periódico do programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem-Mestrado - UFMT*, Cuiabá, nº 19, p. 43-58, 2009.

\* Fotos – Todas as fotos deste trabalho são da autora do texto, tiradas no Arquivo Público no Estado de Mato Grosso, em março de 2010, com autorização para uso acadêmico, não permitida sua reprodução para outros fins.

**UM ESTUDO DE  
ATRAVÉS DO BRASIL: PRÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA  
DE OLAVO BILAC E MANOEL BOMFIM**

*Marcela Cockell (UERJ)*  
[marcelacockell@hotmail.com](mailto:marcelacockell@hotmail.com)

***1. Considerações preliminares***

**A grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende de sua relativa intemporalidade e universalidade, e estas dependem por sua vez da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar. (CANDIDO, 2000, p. 41).**

A proposta de pesquisar a obra *Através do Brasil* tornou-se ainda mais interessante ao perceber o seu caráter interdisciplinar. É preciso ter em mente que o texto literário funciona como um ponto de partida, ou ainda, o eixo referencial para diferentes perspectivas que dependem unicamente de nosso olhar, este sim, nos demonstra a referência, a nossa ênfase em determinada questão.

Dessa forma, considero relevante ressaltar esta obra como um manual didático, inclusive de língua portuguesa, mas também destacar a sua abordagem de ensino: buscando aproximar a leitura com a realidade através de situações, personagens e diálogos reais imersos em uma paisagem que também é existente e minuciosamente descrita pelos autores:

Foi por isso que demos ao nosso livro um caráter episódico, um tom dramático – para despertar o interesse do aluno e conquistar-lhe o coração. A Vida é ação, é movimento, é drama. Não devíamos apresentar o Brasil aos nossos pequenos leitores mostrando-lhes aspectos imotos, apagados, mortos. (BILAC e BOMFIM, p. 47)

E também se preocupando com o método didático, ou seja, em como os professores poderiam fazer bom uso da obra em suas aulas:

O nosso livro de leitura oferece bastantes motivos, ensejos, oportunidades, conveniências e assuntos, para que o professor possa dar todas



as lições, sugerir todas as noções e desenvolver todos os exercícios escolares, para boa instrução intelectual (...). (*Idem*, p. 45).

O livro não é proposto para o uso apenas em língua portuguesa, em suas instruções iniciais intituladas como “Advertência e explicação” os autores sugerem diferentes abordagens da obra para diferentes disciplinas, denominadas como “lições”, como o uso das descrições de paisagens nas “lições de geografia” ou fatos históricos nas “lições de história”. Como veremos, era um romance de formação de jovens e por isso o aspecto nacionalista estava presente como um modo de exaltar a nação desde a escola, e assim, criar o espírito patriótico nos jovens leitores.

Para entendermos um pouco da obra e de seu texto é relevante abordarmos algumas questões: 1. os autores e 2. o recorte histórico. Por fim, como um reflexo dos itens mencionados, um último ponto: 3. o texto – a sua abordagem e seu objetivo como um manual didático, sobretudo, de língua portuguesa. Entendemos, (e sempre aprendemos) nas sábias palavras do professor Cândido na citação que introduz este texto: a importância da questão intemporal em uma obra. Por isso, para notarmos esta intemporalidade da obra, e até mesmo o seu caráter de vanguarda, é necessário situarmos o seu momento histórico e seus autores.

## 2. *Entrelaçando alguns pontos*

*Através do Brasil* foi escrito por Manoel Bomfim e Olavo Bilac em 1910. Os dois eram amigos, e em suas biografias esta parceria se repete tanto na organização de outras obras de cunho didático, quanto no trabalho que dividiam no *Pedagogium*<sup>1</sup>, naquele início de século XX. Descreveremos a seguir uma breve biografia dos autores.

---

<sup>1</sup> Criado em 16 de agosto de 1890, pelo governo provisório, através do decreto N° 677, o *Pedagogium* tinha a função de coordenar e controlar as atividades pedagógicas do país e de ser um centro impulsionador e estimulador de reformas e melhorias para o ensino público. Manoel Bomfim atua como subdiretor em 1896 e no ano seguinte como diretor geral (1897), logo após sendo assumido por Olavo Bilac em 1898. Quando Manoel Bomfim é nomeado diretor da Instrução Pública do Distrito Federal em 1899, Olavo Bilac assume o posto de inspetor escolar da capital.

Manoel Bomfim (1868-1932), sergipano da cidade de Aracaju, não tinha como objetivo cuidar do engenho da família, e apesar críticas de seu pai, insistiu em sua decisão de ser médico. Aos dezessete anos mudou-se para a Bahia, onde iniciou o curso de medicina, mas o concluiu no Rio de Janeiro em 1890. Em 1891 foi nomeado médico da Secretaria de Polícia, tornando-se um ano mais tarde tenente-cirurgião da Brigada Policial. Casou-se com Natividade Aurora de Oliveira e se mudou para Mococa, no interior do Estado de São Paulo com o objetivo de clinicar. Teve dois filhos, Aníbal e Maria, sendo que esta veio a falecer com um ano e dez meses de idade no ano de 1894. Para Aguiar (2000, p. 151) a perda de sua filha foi crucial para a sua desilusão pela medicina justamente por não ter conseguido salvá-la. Após abandonar a medicina, regressou ao Rio de Janeiro, e passou a se dedicar aos estudos sociais e a educação. A princípio, escreveu artigos para jornais, ministrou aulas particulares (ensinou português, ciências e história natural) e revisou provas tipográficas. Podemos dizer que o *Pedagogium* foi crucial para a inserção do autor no universo da educação.

O poeta parnasiano Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac (1865- 1918), também conhecido como “Príncipe dos Poetas” estudou medicina e direito, mas não concluiu nenhum dos dois cursos. Muito de sua escrita melancólica era um reflexo de sua própria vida: ficou noivo de Amélia, irmã de Alberto de Oliveira, mas por imposição da família de Amélia, foi obrigado a romper o noivado e ficou solteiro até o fim da vida. Foi jornalista<sup>2</sup>, funcionário público, inspetor escolar e membro fundador da Academia Brasileira de Letras. De fato, Olavo Bilac foi um autêntico profissional das letras. Além de poemas líricos, escreveu crônicas, livros didáticos, textos publicitários, traduziu e escreveu versos infantis. Sob o disfarce de mais de cinquenta pseudônimos, colaborou intensamente na imprensa da época. Tinha uma preocupação cívica, sendo autor do *Hino à Bandeira*. Sua escrita era marcada pela dualidade, enquanto sua poesia prezava pelo refinado e conservador estilo parnasiano sua prosa seguia o compasso da modernidade:

---

<sup>2</sup> Assumiu o cargo de jornalista substituindo Machado de Assis na *Gazeta de Notícias* em 1904.

(...) encontra-se em Bilac, como representante da civilização e crítico do “atraso” urbano carioca, um perfeito porta-voz da *Belle Époque* carioca. Aí está a chave. Sua ironia e piedade estavam reservadas para seus compatriotas e serviam em grande parte para mascarar a vergonha e a raiva. Sua função na equipe de Pereira Passos não era mera conveniência, mas uma forte coincidência de interesses ideológicos – ele se identificava desesperadamente como Rio “civilizado”, uma metamorfose da cidade e do cidadão que ele só podia imaginar em termos de cultura francesa. (NEDELL, 1993, p. 235).

O momento em que estes autores voltam seu olhar à situação da educação brasileira, início do século XX e também conhecida como *Belle Époque* tropical, nosso olhar também se volta para eles. Estes autores representavam a classe intelectualizada brasileira, e eram os grandes formadores de opinião e críticas. Conviviam naquele nicho de modernidade que se formava na então capital federal, o Rio de Janeiro, mas especificamente nos espaços urbanos do centro da cidade: eram onde circulavam as ideias: nas editoras, academias, ruas ou botecos (GOMES, 1993, p. 65).

A *Belle Époque* carioca ou tropical, é uma importante fase na história cultural brasileira que, segundo Needell (1999, p. 39), inicia-se no governo do presidente Campos Salles em 1898 e tem seu auge na administração do prefeito do Distrito Federal Pereira Passos de 1902 a 1906, abarcando o período entre 1898 a 1914. Em linhas gerais, podemos destacar os ideais de modernidade e progresso convivendo com as crises políticas e econômicas da primeira República, em que, inspirada no modelo francês, buscava realizar a vida moderna na cidade através da sua remodelação urbana<sup>3</sup>. Um sintético panorama desta época é apresentado por Sevcenko (1998, p. 27):

No afa do esforço modernizador, as novas elites se empenhavam em reduzir a complexa realidade social brasileira, singularizada pelas mazes herdadas do colonialismo e da escravidão, ao ajustamento em conformidade com padrões abstratos de gestão social de modelos europeus ou norte-americanos. Fossem esses os modelos da missão civilizadora das culturas da Europa do Norte, do urbanismo científico, da opinião pública esclarecida e participativa ou da crença resignada da infalibilidade do progresso. Era como se a instauração do novo regime implicasse pelo

---

<sup>3</sup> Importantes construções demarcam este período na arquitetura da cidade: a construção da Avenida Central (a partir de 1903), o traçado largo, jardins, edificações e a organização espacial: os prédios do Teatro Municipal, Biblioteca Nacional, Escola de Belas Artes e dos Poderes Legislativo e Judiciário. Tanto o Teatro Municipal (1909) quanto a Academia Brasileira de Letras (1907) são inspirados em modelos franceses.

mesmo ato o cancelamento de toda a herança do passado histórico do país e pela mera reforma institucional ele tivesse fixado um nexo coextensivo com a cultura e a sociedade das potências industrializadas. A compreensão dos fenômenos do subdesenvolvimento e das desigualdades inerentes ao sistema de trocas no mercado internacional levou um longo tempo para germinar e adquirir uma significativa substância crítica entre as elites republicanas. E enquanto essa consciência crítica não amadurecia, prevaleceu o sentimento de vergonha, desprezo e ojeriza em relação ao passado, aos grupos sociais e rituais da cultura que evocassem hábitos de um tempo que se julgava para sempre e felizmente superado.

Como vimos, a atmosfera de modernidade que circulava nos ares da capital era importante, contudo não é apenas na arquitetura que devemos parecer civilizados e prósperos, mas na educação. Para os autores o progresso de um país estava vinculado à educação e à cultura, e para isto a escola deveria ser a responsável por formar cidadãos que contribuíssem com a sociedade. Para isto, também era necessário resgatar as raízes brasileiras, o orgulho pela nação, ou seja, o patriotismo. A educação e o nacionalismo trariam o país para a democracia. E assim, com estes ideais em comum, Bilac e Bomfim tornaram-se parceiros ideológicos também.

Sofremos, neste momento, uma inferioridade, é verdade, relativamente aos outros povos cultos. É a ignorância, é a falta de preparo e de educação para o progresso – eis a inferioridade efetiva; mas ela é curável, facilmente curável. O remédio está indicado: a necessidade imprescindível de atender-se à instrução popular (BOMFIM, 1932, p. 59).

Sua primeira publicação, dentre muitas, foi em 1899 com o título de *Prática da Língua Portuguesa: Livro de Composição para o Curso Complementar das Escolas Primárias*, em colaboração com Olavo Bilac, repetindo a parceria em *Livro de Leitura para o Curso Complementar das Escolas Primárias* (1901) e em *Através do Brasil* (1910):

*Através do Brasil* também pode ser inserido naquele contexto de desenvolvimento de um forte sentimento nacionalista. Na verdade, a obra busca contribuir com esse intento, embora tempore com menos ufanismo e mais substância a noção de patriotismo, contribuição que os estudiosos atribuem a Manoel Bomfim, uma vez conhecida a obra pessoal de Bilac ou os livros produzidos com outros parceiros. Evidentemente, *Através do Brasil* não foge por inteiro ao padrão dos livros voltados à exaltação da pátria. Um exemplo disso é a idéia de que a natureza é o fundamento da nação. As descrições naturais (paisagens) são marcantes em todo o livro. Elas passam a imagem de beleza, harmonia, grandeza e perfeição, uma espécie de “aquarela” do Brasil. (SANTOS e OLIVA, 2004, p. 17)

Publicado em 1910 pela editora Francisco Alves, trata-se de um livro de leitura para as escolas primárias. O livro em forma de narrativa se desenvolve em torno de uma viagem por todo o país realizada por dois meninos gaúchos que estudavam em Recife, Carlos e Alfredo, o primeiro de quinze e o segundo de dez anos em busca do pai. Após a notícia que seu pai estaria doente, os jovens protagonistas se aventuram em uma longa viagem repleta de paisagens e personagens tipicamente brasileiros, principalmente Juvêncio um jovem sertanejo<sup>4</sup> que se torna um grande amigo durante esta aventura. Seu percurso se inicia em Recife e termina no Rio Grande do Sul, e é descrito pelos autores de forma a orientar o seu conhecimento sobre o Brasil, se afastando de um modelo enciclopédico.

Segundo Santos e Oliva (2004, p. 17) o livro de Bilac e Bomfim foi inspirado em dois livros didáticos europeus do século XIX. O primeiro é um livro italiano cuja tradução foi adotada em escolas brasileiras: *Cuore* (Coração), de Edmundo de Amicis de 1886 e o segundo é *Le Tour de La France par Deux Enfants* (Viagem ao redor da França por duas crianças) de G. Bruno, pseudônimo de Augustine Fouillé de 1877. Para Lajolo (1982) as duas obras teriam em comum a discussão sobre a identidade nacional, no caso de *Através do Brasil*, segundo Carvalho (1998, p. 253) esta produção de texto de educação moral e cívica resultou em um tipo de “literatura patriótica”, com linguagem brasileira que se aproximava dos jovens leitores, e também influenciou os livreiros como Francisco Alves, editora a qual publicou a obra e principal no ramo dos livros didáticos.

A obra *Cuore*, é destinada particularmente aos meninos das escolas primárias com idades entre nove e treze anos. É escrita na primeira e na terceira pessoas destacando o aspecto descritivo sobre o narrativo, com a utilização de diálogos. Além disso, vale ressaltar sua escrita em forma de diário pelo personagem Enrico, um menino que descreve suas impressões sobre a vida e os fatos vividos no ambiente escolar, segundo Santos e Oliva (2004, p. 6):

O livro destaca três elementos como imprescindíveis para a concretização do processo educativo: o professor, o ato de estudar e a escola. A ênfase na importância do professor é flagrante na narrativa. Ele é mos-

---

<sup>4</sup> Juvêncio não tem a idade revelada, mas segundo as descrições é mais velho que os meninos.

trado, principalmente, como companheiro e disciplinador dos alunos. O estudo é destacado como ferramenta indispensável para a superação do estágio de brutalidade inicial do homem; é também visto como estratégia para retirar a criança da pobreza e da vadiagem, além de ser encarado como uma atividade quase que militar. Finalmente, a escola assume um papel decisivo e marcante; uma espécie de cordão umbilical liga o lar àquele que é o primeiro ambiente social da criança.

A obra *Le Tour de la France par Deux Enfants* é considerada um dos maiores sucessos da literatura educacional francesa. Conforme Santos e Oliva (2004, p. 6), a prova disso são as várias centenas de edições que chegam a um total de mais de seis milhões de cópias vendidas. Apesar de ser um livro de leitura, o seu objetivo não é apenas a utilização como prática de leitura, mas também fornecer subsídios para outras disciplinas, como história, geografia, ciências e instrução moral e cívica. O livro nos leva ao momento posterior à derrota sofrida pela França na Guerra Franco-Prussiana (1871). Dois órfãos, André de 14 anos e Julien Volden de 7 anos, partem em busca do tio que vivia em Marselha, ansiosos por ajuda em adquirir a nacionalidade francesa. É o ponto inicial para uma viagem que será uma excursão pela França, como indica o título da obra. De modo geral, segundo Bittencourt (2004, p. 475) a obra também aborda valores como ordem, senso do dever, economia, submissão à classe dominante e, especialmente, o gosto pelo trabalho.

Podemos dizer, que ambas serviram como inspiração para a elaboração de *Através do Brasil* por seus autores, segundo Carvalho (1998, p. 253) esta produção de texto de educação moral e cívica resultou em um tipo de “literatura patriótica”, com linguagem brasileira que se aproximava dos jovens leitores, enfim, “essa literatura revela a presença de uma preocupação em definir a identidade da nação e em desenvolver entre a população infantil o sentimento do patriotismo” (*Idem*, p. 254).

Vale ressaltar a presença do toque pessoal de cada autor em passagens do livro, como na expressão linguística da narrativa buscando a homogeneidade de linguagem, proveniente do conhecimento e da preocupação de Bilac com a unidade linguística do Brasil e de Bomfim em seu amplo conhecimento de psicologia e medicina, ambos voltados para a criança, mas deve-se salientar: a criança leitora.

A linguagem do livro é acessível, com diálogos simples, já que os protagonistas são jovens meninos. Mesmo os personagens adultos são descritos com simplicidade, e com um discurso muito próximo à língua falada. A constante descrição das paisagens presente no texto. Como os jovens personagens estão em constante movimento, um trabalho descritivo torna-se indispensável ao leitor. Cada cidade e seu detalhe são descritos: desde a paisagem até as pessoas que circulam. São apresentados diferentes costumes, trabalhos, comidas e, sobretudo, formas de como diferentes brasileiros viviam em suas culturas.

Num floco de neblina velava a paisagem, nem um morro servia de obstáculo à vista: apenas, aqui e ali, algumas touceiras de vegetação baixa. Havia, em tudo, uma grande animação; os passarinhos cortavam o ar. Parecia que os arbustos, as moitas, os tufos de ervas estavam povoados de ninhos. Saíram trinados de toda a parte; quando aqui se calava um pássaro, dois e três começavam a gorjear mais adiante. Todo o espaço estava cheio dessa música festiva, num concerto incessante.

Tinham andado uns cem metros, quando Juvêncio parou, e voltou-se para os companheiros:

– Tenho uma ideia... Se tomássemos um banho na fonte? Não há nada como um bom banho frio, para restaurar as forças da gente...

– Vamos! Acudiram prontamente Caros e Alfredo.

Enveredaram para o lado da fonte. Foi um verdadeiro regalo o banho àquela hora matinal! (...). (BILAC e BOMFIM, p. 144)

O vocabulário também é de fácil compreensão. Em alguns momentos os autores utilizam termos específicos de determinada região do Brasil, objetos ou ainda expressões. Todas estas expressões estão listadas em um vocabulário no final do livro. Os autores, inclusive, sugerem o uso deste vocabulário e confirmam que o uso destas palavras tinha como objetivo estimular a curiosidade do jovem leitor.

Juntamos ao volume um pequeno léxico, em que damos a significação de alguns termos empregados, dos menos familiares às crianças. Em geral, procuramos dar a estas páginas o tom singelo e a linguagem natural que mais convêm à inteligência infantil; é este um dever rigoroso em trabalho desta natureza (...). (BILAC e BOMFIM, 2000, p. 51).

Sobre a sua publicação, sabemos que o livro teve mais de 60 edições pela editora Francisco Alves, sendo a última em 1962. Em 1910 a obra foi editada e publicada em uma época em que parte significativa da edição dos livros brasileiros era impressa na França.

Segundo Lajolo (BILAC e BOMFIM, 2000, p. 11-32), a obra circulou durante mais de meio século no ambiente escolar, e sua primeira edição teve uma tiragem de quatro mil exemplares, seguida de uma segunda edição em 1913, com a mesma quantidade. Num total de 66 edições, podemos identificar a seguinte enumeração: 1913 (2ª edição); 1921 (7ª); 1937 (30ª); 1948(36ª); 1953 (40ª); 1958 (43ª) e 1959 (44ª edição).

### 3. *Considerações finais*

Este trabalho procurou tecer algumas considerações ao livro *Através do Brasil* de Olavo Bilac e Manoel Bomfim, destacando, sobretudo, a sua intemporalidade. A obra pertencente ao início do século XX demonstra a preocupação dos autores com a educação, tanto dos estudantes quanto dos professores. Dentro desta perspectiva, os autores procuraram neste manual suprir a ausência de um livro didático que não se encaixasse no caráter enciclopédico da época. Dessa forma, procuraram um livro de leitura que pudesse ser útil nas aulas de língua portuguesa, e também em outras disciplinas como uma forma de enriquecimento e interdisciplinaridade. Embora esta visão nos pareça tão clara atualmente, podemos dizer que naquele momento foi pioneira. Naquele momento em que as ideias de modernidade efervesciam a escola era o lugar em que se formavam os cidadãos do futuro e, de fato, o progresso de uma nação.

Dessa forma a pesquisa em torno da obra persiste e se torna enriquecedora quando é possível notar novos olhares sobre a obra e este é o objetivo de sua contribuição.

Por fim, retornarei a Bilac, que se aventurou em sonhos de modernidade não por acreditar em uma revolução cultural, sendo assim, entendo que suas palavras sempre foram poesia:

Talvez algum dia, nas linhas que a minha fantasia tem derramado por aqui, alguma alma tenha achado um pouco de consolo e prazer. E isso basta para que a minha pena continue a escrever e para que meu espírito continue a sonhar. (BILAC, 1996, p. 60).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.
- BILAC, O.; BOMFIM, M. *Através do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000. (Prefácio Marisa Lajolo)
- BILAC, Olavo. *Vossa insolência*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- BOMFIM, Manoel. *O progresso pela instrução*. Rio de Janeiro: Instituto Profissional, 1904.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- JORGE, Fernando. *Vida e poesia de Olavo Bilac*. 5. ed. Osasco: Novo Século, 2007.
- LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- NEEDELL, Jeffrey D. *Belle Époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- SANTOS, Claudfranklin Monterio; OLIVA, Terezinha A. As multifaces de através do Brasil. *Revista Brasileira de História*. Vol. 24, nº. 48. São Paulo: ANPUH, jul-dez, 2004.
- SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. República: da Belle Époque à Era do Rádio (Volume 3). São Paulo: Cia das Letras, 1998.

## UM OLHAR SOBRE OS COMPLEMENTOS VERBAIS ROCHA LIMA, A NGB , A SALA DE AULA

Tania Maria Nunes de Lima Camara  
[taniamnlc@gmail.com](mailto:taniamnlc@gmail.com)

O nome do professor Carlos Henrique da Rocha Lima constitui uma das mais importantes referências em relação aos estudos filológicos, linguísticos e literários, bem como a obras didáticas de língua portuguesa.

Nasceu em 22 de outubro de 1915 e, em 1936, iniciou sua carreira no magistério público da então Prefeitura do Distrito Federal. Quando se aposentou, em 1982, recebeu, por unanimidade, da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, o título de Cidadão Benemérito, pelos serviços relevantes à educação e à cultura brasileiras.

Entre os estudos filológicos acima referidos, destacamos, nesta comunicação, a muito conhecida e apreciada *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, que desde a sua primeira edição, datada de 1957, registra, nas considerações apresentadas acerca dos fatos gramaticais da língua portuguesa, a visão sensível, aguçada e crítica do usuário, do pesquisador e do professor que sempre foi.

A maneira que escolhemos para apresentar ou para trazer à memória o ilustre homenageado deste XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia pode provocar neste auditório um questionamento natural: sendo tão importante o estudo da gramática da língua portuguesa realizado por Rocha Lima, por que sua *Gramática Normativa* não aparece indicada na bibliografia dos concursos públicos realizados no país?

A resposta pode estar assentada na maneira como Rocha Lima enxergava os fatos gramaticais e, a partir daí, utilizava uma nomenclatura que o afastava das denominações trazidas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, a NGB.

A Nomenclatura Gramatical Brasileira teve como objetivo maior simplificar e unificar os termos utilizados na classificação dos

fatos linguísticos nos seus diferentes campos de estudo. Surgiu, pois, como instrumento de padronização da nomenclatura gramatical da língua portuguesa. Antes de ela existir, filólogos e linguistas de nossa língua materna, bem como autoridades pedagógicas muito se preocupavam com os problemas decorrentes da variedade de denominações existentes para um mesmo fato gramatical, o que acabava por prejudicar especialmente o aluno do ensino médio, pelo fato de este não conseguir decifrar a quantidade de códigos que lhe eram impostos e cobrados em diferentes provas e concursos.

Tal fato determinou que uma comissão fosse formada, a partir de uma portaria ministerial de 24 de abril de 1957, visando à elaboração de um projeto de simplificação e de unificação da referida nomenclatura, organizando “uma terminologia gramatical simples, adequada e uniforme”. Se, por um lado, essa unificação trouxe inúmeros benefícios ao ensino, especialmente no nível médio, por outro acarretou uma série de distorções, decorrentes da simplificação extrema.

O documento resultante aparece dividido em três partes, localizando-se na terceira parte o estudo que aqui nos interessa: a sintaxe e, especificamente, os complementos verbais.

Pela NGB, o complemento verbal dos verbos transitivos é o objeto, que, por sua vez, se subdivide em direto e indireto. Essa subdivisão passou a ser a oficialmente adotada para o estudo do verbo e seus complementos, fazendo parte de gramáticas e de compêndios didáticos. Até hoje, é essa a classificação encontrada com maior frequência em gramáticas escolares e livros didáticos, em relação ao verbo e a seus objetos. Assim:

VERBO TRANSITIVO DIRETO → OBJETO DIRETO: complemento verbal sem preposição obrigatória.

VERBO TRANSITIVO INDIRETO → OBJETO DIRETO: complemento verbal com preposição obrigatória.

VERBO INTRANSITIVO: aquele que não necessita de objeto.

A simplificação pretendida acabou por reunir, sob uma mesma classificação, termos sintáticos de natureza distinta. É justamente nesse ponto que se encontra o destaque do estudo de Rocha Lima.

Segundo ele, o complemento forma com o verbo uma *expressão semântica*. Daí, em função do tipo de complemento que requerem para formar essa expressão semântica, apresenta o autor outro quadro de classificação dos complementos verbais, em que aparecem quatro possibilidades, no lugar das duas tradicionais. Além do objeto direto e do objeto indireto, o autor inclui o complemento relativo e o complemento circunstancial. A NGB considerara que, ao considerar os dois tipos de objeto e o adjunto adverbial, já estaria contemplando adequadamente as realizações dos enunciados linguísticos. Observa-se, portanto, que Rocha Lima continuou a analisar separadamente termos sintáticos que a NGB colocou sob uma mesma denominação. É importante destacar que não se trata simplesmente de outra forma de nomear; antes, traduz uma postura sintático-semântica distinta daquela que padronizou as denominações.

Dado o tempo de que dispomos nesta mesa, focamos especialmente as questões em relação ao complemento regido, obrigatoriamente, de preposição (segundo a NGB, o complemento dos verbos transitivos indiretos) e aos chamados verbos intransitivos.

Para Rocha Lima (1992), “O objeto indireto representa o SER ANIMADO a que se dirige ou destina a ação que o processo verbal expressa” (p. 248), podendo “figurar em qualquer tipo de predicado (verbal, nominal, verbo-nominal), perfilando-se, até, ao lado de verbos intransitivos e de verbos na voz passiva.” (p. 249). Assim sendo, comporta-se “menos como um complemento do verbo (de cujo regime, na maioria das vezes, independe) do que como um complemento de oração”. (p. 248). Do ponto de vista morfológico, “caracteriza-se por vir encabeçado pela preposição *a* (às vezes, *para*) e corresponder, na terceira pessoa, às formas pronominais átonas *lhe*, *lhes*.

Aponta, em seguida, entre outros, os seguintes exemplos (p. 249):

- a) Dar esmola *a um mendigo*. (Dar-*lhe* esmola.)
- b) Beijar o anel *ao cardeal*. (Beijar-*lhe* o anel.)
- c) Ter respeito *aos mais velhos*. (Ter-*lhes* respeito.)
- d) A prova pareceu difícil *aos estudantes*. (A prova pareceu-*lhes* difícil.)

Com relação ao complemento relativo, diz-nos o autor que "... ligado ao verbo por uma preposição determinada (*a, com, de, em, etc.*), integra, com o valor de *objeto direto*, a predicação de um verbo de significação relativa." (p. 251). Não representa, porém, "... a pessoa ou coisa a que se destina a ação, ou em cujo proveito ou prejuízo ela se realiza. Antes denota, como o objeto direto, o ser sobre o qual recai a ação." (p. 251). Além disso, na terceira pessoa, não corresponde às formas pronominais átonas *lhe, lhes*, mas às formas tônicas *ele, ela, eles, elas*, precedidas de preposição, conforme ilustram os exemplos a seguir (p. 252):

- a) assistir *a um baile* - assistir *a ele*
- b) depender *de despacho* - depender *dele*
- c) precisar *de conselhos* - precisar *deles*
- d) reparar *nos outros* - reparar *neles*

Na sala de aula, ser portador desse conhecimento deixa o professor em situação mais confortável se, durante a exposição do assunto ou da realização de um exercício a ele relacionado, um aluno perguntar-lhe: "Por que eu posso dizer *entregar-lhe* e não posso dizer *gosto-lhe*?"

Por fim, traz-nos Rocha Lima o complemento circunstancial, "... um complemento de natureza adverbial – tão indispensável à construção do verbo quanto, em outros casos, os demais complementos verbais." (p. 252).

Se compararmos frases como *Irei a Roma* e *Jantarei em Roma*, verificaremos que, na segunda, o liame entre a preposição e o substantivo se nos mostra muito mais íntimo do que na primeira, onde, pelo contrário, a preposição como que forma bloco com o verbo. (...) Por seu valor de verbo de direção, *ir* exige, por assim dizer, a preposição *a* para ligá-lo ao termo locativo.

Além dos exemplos apresentados na citação acima, o autor cita outros: "Morar *em Paquetá*. Estar *à janela*. Ter alguém *ao colo*." (p. 252).

O complemento circunstancial se expressa das seguintes maneiras:

- a) por um nome regido das preposições *a* ou *para*, indicativas de *direção*;
- b) por um nome com ou sem preposição, indicando *tempo*, *ocasião*;
- c) por um nome sem preposição, indicando *peso*, *preço*, *distância*.

Como exemplos, apresenta *Ir a Roma*; *Viver (por) muitos anos*; *Pesar dois quilos*, entre outros (p. 253).

Presentemente, os estudos gramaticais vêm sendo revisitados e reflexões acerca desses aspectos estão na base de algumas obras. Esse outro olhar, um pouco afastando do padrão estabelecido pela NGB, vem merecendo a atenção de ilustres autores. Entre essas obras, destacamos aqui a *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de José Carlos de Azeredo, publicada em 2008, na qual o estudo dos complementos verbais recebe olhar criterioso igual àquele presente em Rocha Lima. Tal fato ratifica a ideia de que, em alguns momentos, a simplificação classificatória, ainda que facilitadora, pode acarretar problemas desnecessários.

É, pois, importante saber que, em obras de referência para todos aqueles que desejam aprofundar seus conhecimentos acerca da língua portuguesa, encontramos revitalizada a visão do professor Rocha Lima, com seus princípios coerentes, bem delineados, instigando especialmente os professores a reverem conceitos e concepções cristalizados, no intuito de aprimorar seu trabalho em sala de aula, nos estudos relativos à sintaxe.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

## UMA PROPOSTA DE EDIÇÃO PARA *BAHIA LIVRE EXPORTAÇÃO, DE JUREMA PENNA*

*Isabela Santos de Almeida* (IFBaiano)

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

*Rosa Borges dos Santos* (UFBA)

[borgesrosa6@yahoo.com.br](mailto:borgesrosa6@yahoo.com.br)

### *1. Considerações iniciais*

Os estudos da história recente do teatro baiano, produzido no período da ditadura militar, têm apontado para a necessidade de tomá-lo como objeto de estudo. Histórias e relatos, que inicialmente eram vistos como pertencentes a uma memória subjetiva, são agora compreendidos como objetos para análise científica, a partir dos quais se podem ler as representações culturais da Bahia dos anos 60, 70 e 80 do século XX. Essas memórias tornam-se ponto de partida para as investigações e por meio delas, é possível localizar valiosos testemunhos em acervos públicos e particulares que guardam as inscrições desse período.

Boa parte desses estudos se desenvolve no âmbito dos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia. Vale pontuar, dentre outros, os de Raimundo Matos de Leão (2006) e de Jussilene Santana (2006), no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. No âmbito das Letras, destaca-se o trabalho de Ludmila Antunes de Jesus (2008, p. 202), no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, que toma como orientação teórico-metodológica a perspectiva dos estudos filológicos, especificamente, da Crítica Textual, disciplina “que se ocupa de la conservación, restauración y presentación de los textos.” (PÉREZ PRIEGO, 1997, p. 9). Apoiado no aparato teórico metodológico da Crítica Textual, o editor buscará fixar um estado do texto criticamente estabelecido, que dê conta de representar a sua tradição e transmissão.

Com esse intuito, os pesquisadores em Crítica Textual definem o texto teatral como seu objeto de estudo. Sendo este um texto fluído, composto por várias mãos, envolvendo diversas linguagens cênicas, diversificados momentos e níveis de escrita, e logo, dotado de especificidades que vão além daqueles problemas de edição já co-

nhecidos, reconhece-se a necessidade de dar a esses textos um tratamento filológico. Ademais de sua validade como literatura dramática, os textos teatrais censurados durante a ditadura militar na Bahia se configuram como documentos que se lidos, dão a conhecer certo modo de construir textos, certo modo de fazer teatro, amalgamando as iniciativas de se contar a história do teatro baiano. Dessa forma, atinge-se aquilo que Spina (1977) denomina como função transcendental da filologia: transpor o texto, transformando-o em instrumento para penetrar na alma e no espírito de uma época.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de edição para o texto *Bahia livre exportação*, de Jurema Pena, na tentativa de estabelecer um texto crítico, representativo de um “estado” eleito pelo editor, bem como discutir a metodologia da Crítica Textual Moderna aplicada ao texto teatral, tecendo uma reflexão sobre a prática editorial mediante as situações textuais encontradas.

É nesse intuito que o trabalho de edição dos textos teatrais censurados na Bahia, no período da ditadura militar (1964-1985)<sup>1</sup> é feito, possibilitando, para além da fixação do texto, o desenvolvimento de estudos concernentes à língua, literatura e memória. O texto, dessa forma, torna-se o meio pelo qual se podem conhecer o *modus vivendi* de uma sociedade atravessada pelo regime militar e controlada por um Estado repressor.

## 2. O lugar crítico do editor

Acerca da atitude do filólogo em relação ao seu objeto e problema de investigação, Luciana Picchio (1979, p. 213) afirma que

há que se admitir ser o comportamento filológico um "comportamento" de atividade crítica em toda a sua extensão: uma atitude com uma constante fixável no contínuo processo de adequação (com a rigorosa verificação de todos os dados, ou de tudo o que se presume dado) a determinada situação histórica que se pretende “reconstruir”.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é desenvolvido pela equipe Textos Teatrais Censurados, coordenado pela Profa. Dra. Rosa Borges, realizado no âmbito do PPGLL/UFBA. O grupo conta com a participação de bolsistas de iniciação científica, voluntários, mestrands e doutorands.



O comportamento do editor de texto é, então, balizado pelo método filológico, arcabouço teórico-metodológico necessário para se proceder ao: a) estudo da materialidade do texto, na medida em que a descrição e análise do suporte trazem informações acerca do contexto de produção daquele testemunho, seu processo de transmissão, sendo este estudo fundamental tanto para a restauração física do testemunho, como para a compreensão das práticas de escrita e de publicação dos textos; b) interpretação do conteúdo que possibilita a reconstituição da situação histórica que o texto dá a conhecer. Da interseção entre as duas facetas, se baseia o tratamento editorial dado ao texto. É a partir da análise do estatuto literário, da materialidade linguística e física do texto que o editor se decide pelo tipo de edição a ser feito com a obra. Qualquer comportamento editorial perpassa por um estudo das características da obra a ser editada, sobretudo no que concerne à tradição e à transmissão do texto, bem como pelos critérios de atendimento ao público alvo da edição, é nesse sentido que qualquer escolha feita pelo editor é baseada na interpretação.

Silvio Elia (1993), ao discutir a solidificação da Crítica Textual como ciência, no século XIX, mostra como as correntes epistêmicas influenciaram na construção de um modelo de edição crítica. O primeiro momento foi marcado pela presença de Karl Lachmann (1793-1851), que sistematiza uma metodologia para a edição crítica, inspirada em um modelo historicista e positivista, cujo objetivo consistia em, a partir do estudo da tradição, formular um arquétipo, texto mais próximo de um original perdido. Joseph Bédier (1864-1938) se opõe a esse modelo pautando-se em um princípio humanista, que busca entender a fenomenologia do texto, assim, acredita que o resultado dos procedimentos elaborados por Lachmann resultam em um texto contaminado, sendo preferível estudar a tradição e escolher aquele manuscrito que melhor a representa, o bom manuscrito. D. Henri Quentin (1872-1935) elabora um método baseado na distribuição de variantes, resultado obtido a partir de aplicação de cálculos estatísticos, para selecionar as variantes que comporão o texto crítico.

Contini, por sua vez, se depara com novos problemas editoriais no trato com os textos modernos, aprofundando o estudo de variantes autorais. Contemporaneamente, os estudos das variantes de autor têm levado pesquisadores em Crítica Textual a se aproximarem

de outras correntes críticas de maneira a precisar a observação dos movimentos de escrita neles e deles.

Elia conclui sua explanação mostrando como o contexto histórico no qual o pesquisador se encontra inserido também é fator de modificação para a construção de seu referencial teórico-metodológico. Nesse sentido, não se justifica que o filólogo tenha uma postura anacrônica ao tratar de seus textos, sendo a filologia ciência multidisciplinar e o filólogo contemporâneo aquele que “encara todas as técnicas hermenêuticas num mesmo plano, reservando-se de utilizar uma ou outra (ou uma e outra), só depois de uma escolha contingente em vista do alvo imediato a alcançar [...]” (PICCHIO, 1979, p. 216)

Assim, o anseio de alguns editores por ocultar-se, reunindo sob o conceito de “vontade do autor” o que em realidade é fruto de suas decisões editoriais se frustra, uma vez que o texto editado resultará do referencial teórico do editor, das fontes que dispõe e das suas escolhas também influenciadas pelo seu contexto sócio-histórico. O critério de cientificidade da edição não se baseará, pois, na distância entre o pesquisador e seu objeto, conforme o paradigma das ciências naturais vigente até meados do século XX, mas sim no esclarecimento de todos os procedimentos metodológicos e na verificabilidade dos dados resultantes da pesquisa.

Da mesma forma que na produção da edição de textos contemporâneos há também que se considerar as discussões atuais em literatura, tais quais o tratamento das questões de autoria, de unidade da obra, formação de leitores, ademais das próprias mudanças decorrentes do uso do meio digital como suporte de transmissão de textos

O filólogo, dessa forma, há de por em locomoção, a partir de sua interpretação, toda a máquina da significação, fazendo falar as palavras e os suportes materiais, no sentido de “traduzir” as memórias, ideias e mentalidades de dado período.

### ***3. Proposta de edição crítica para Bahia livre exportação, de Jurema Penna***

Jurema Penna nasceu em 1927, em Alcobaça, extremo sul da Bahia e morreu em 2001, em Salvador. Iniciou sua carreira em 1949,

com *O Auto da graça e Glória da Bahia*, de Godofredo Filho, na ocasião das festas pelo quarto centenário da cidade de Salvador. Fez parte da primeira turma da Escola de Teatro da UFBA, pertencendo ao elenco de Martim Gonçalves. Depois, junto com Leonel Nunes e Reinaldo Nunes, fundou a Companhia Baiana de Comédias, com a qual recebeu o prêmio de melhor atriz pelo espetáculo *A respeitosa*, de Sartre. Mudou-se para o Rio de Janeiro, em 1966, participando de novelas, como *Irmãos Coragem e Selva de pedra*, assim ganhou espaço no cinema nacional, participando de filmes, como *Mandacaru vermelho*. Retornou à Bahia em 1973, retorno este bastante celebrado pela crítica especializada e pela sociedade baiana.

Jurema Penna percorreu as diversas esferas das artes cênicas na Bahia e no Brasil e se construiu como um ícone do teatro ao realizar importantes intervenções nessa cena artística, consciente de seu papel e da importância de levar a arte para os populares. Em seus cinquenta anos de teatro, testemunhou as diversas etapas pelas quais o teatro baiano passou desde a fundação da Escola de Teatro, o estabelecimento da Ditadura Militar, a cultura de resistência ao regime, o fim da ditadura e o processo de redemocratização.

Em sua produção como dramaturga, Jurema Penna legou cerca de vinte textos que versam sobre temas como os relacionamentos humanos e a cultura baiana, dos quais atuou, em sua maioria, também como diretora e/ou atriz. No presente trabalho, destaca-se o texto *Bahia livre exportação*, o enredo faz um panorama da história da cultura baiana, relatando sua origem africana e mostrando momentos-chaves da história da Bahia. O texto é construído a partir da colagem de diversos textos, fato que é evidenciado pela própria autora ao denominá-lo de roteiro.

Não se trata, portanto, de um texto dramático na concepção aristotélica, estruturado por meio de diálogos e de personagens definidos. Trata-se, antes, de um texto estruturado em quadros, mais ou menos conectados uns com os outros, representados por personagens que recebem nomes genéricos como “atriz 1”, “narrador”, “turista”. Há uma presença preponderante de elementos tecnológicos, como a projeção de *slides* no palco, de outros elementos cênicos, como a dança, a expressão corporal e a presença de muitas músicas que em conjunto, formam o espetáculo teatral.

Foram localizados dois testemunhos do texto *Bahia livre exportação*. O primeiro, datado de 1975 (T 75), é um datiloscrito em fita preta, com 22 folhas, datiloscritas no recto, numeradas na margem superior direita em diferentes formatos (1º, 6, -11-). Folhas perfuradas à margem esquerda e unidas por um barbante, para fins de encadernação. Margem esquerda com marcas de grampeador. Carimbo em formato circular da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) e Departamento de Polícia Federal (DPF), rubricado ao centro, localizado no ângulo superior direito das folhas. Carimbo da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT) rubricado, localizado no ângulo inferior direito da capa, da primeira folha do texto.

O segundo testemunho, datado de 1976 (T76) é um datiloscrito, mimeografado a óleo, com 18 folhas, datiloscritas no recto, numeradas no ângulo inferior direito em diferentes formatos (1-, -4, 10). A numeração das folhas 14 e 15 está corrigida a punho, antes da reprodução. Folhas perfuradas à margem esquerda e unidas por um barbante, para fins de encadernação. Margem esquerda com marcas de grampeador. Carimbo circular da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) e Departamento de Polícia Federal (DPF), rubricado ao centro, localizado no ângulo superior direito das folhas. Anotação na margem superior esquerda, a punho, em tinta azul “2ª via/ BA”. O texto apresenta trechos sublinhados e rubricados à margem, nas páginas: 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 13, 14. A última folha apresenta duas assinaturas ao final do texto, na margem direita.

Após a descrição dos textos, procedeu-se à análise das variantes, que mostram as ampliações no texto de 1975 a 1976, abaixo listadas:

a) Acréscimos assinalados por rubricas autógrafas

Observa-se na figura 1 a comparação entre um trecho de T75 e T76, no qual a autora acrescenta uma nova informação e a assina, ratificando e legitimando aquela alteração.

T75, F.9

9º

eles que por exemplo - essa daí ( mostra uma imagem de Santa Bárbara) é /  
Yansã, esse montado nesse cavalo matando o esse bicho é...Cxassi (mostra--  
um São Jorge) essa ~~era~~ essa menina do lado dela ( mostra uma Santana) é  
Nana...

## T76, F. 7

bons-~~so~~ pode ser vacasa.  
 (IDEM SENHORA SANTANA) Essa com esse pano na cabeça, essa  
 menina do lado parece uma velha-~~so~~ pode ser Nana. (IDEM  
 N.S.DA CONCEIÇÃO) Essa é danada de bonita. Vestida de roupa  
 dourada. Pisando nessa cobra-~~E~~ Dona Oxum.

Figura 1 – Comparação entre trechos de T75 e T76

b) Nome das personagens

Em T75, as personagens não são nomeados, sendo designadas como ator I, atriz I etc., já em T76, as personagens receberam nomes, em sua maioria genéricos como narrador, vendedor, turista, escravo, levanta-se como hipótese que este fato decorre tanto da própria estrutura épica do texto, como do fato de a peça ser composta por um numeroso elenco, contando-se mais de setenta atores divididos em núcleos de dança, teatro e canto.

c) Ampliação de cena

De uma forma geral, o trecho correspondente à religiosidade, seja devido a sua importância temática, seja pelas possibilidades de exploração cênica, é significativamente ampliado: são incluídas a cena da Festa da Lavagem do Bonfim e sua complementar festa profana a Segunda-Feira Gorda, da Ribeira. Ao se referir à relação entre o Catolicismo e o Candomblé, observa-se no testemunho de 1976 a elaboração de um discurso crítico e ideologicamente vinculado a uma atitude de afirmação da cultura afrodescendente, observe-se trecho:

T75, f. 9

ATOR IV – E assim nasceu o sincretismo religioso Afro- brasileiro ou Afro – Baiano E assim chegaram para a nossa cultura, as divindades africanas, intermediárias entre Olorum o deus.

T76, f. 7

NARRADOR – A festa do Bonfim é sem dúvida a maior demonstração pública do sincretismo religioso na Bahia. Era vital para o Africano salvar a sua cultura, a herança de seus ancestrais fosse qual fosse a

sua nação – Gêgê, Keto, Nagô, ou Angola. Poderia ter havido um choque que o exterminasse. Mas o sincretismo religioso Afro-Baiano, ou Afro Brasileiro, surge e os santos trazidos por Anchieta e Nóbrega, misturam-se, tomam novos nomes, num engodo de resultados culturais dos mais valiosos! E foi, do fundo dos porões dos navios negreiros, que desembarcaram na Bahia, as divindades africanas, intermediárias entre o deus supremo Olorum e os homens mortais, assim chegaram os Orixás.

O discurso foi desenvolvido no sentido de destacar a resistência cultural do elemento africano que se valendo de diversas estratégias, logrou passar à sua descendência seu referencial religioso e filosófico, evidenciando a diversidade de nações e, portanto, a heterogeneidade dos povos africanos vindos para o Brasil, bem como apontando para o verdadeiro sincretismo religioso existente entre as nações africanas. Aludindo mais uma vez à imagem do navio negreiro, atmosfera insalubre e infernal que ainda assim não foi capaz de mascarar a origem, cultura do africano escravizada.

Esta análise permitiu, assim, traçar o movimento de escritura do texto, mostrando de que forma a dramaturga modula seu texto com a finalidade de encontrar uma forma única. O editor, como leitor desse processo, pretende assim, seguir os passos do escritor na construção de sua obra, bem como na formulação do resultado final. Esses elementos orientaram o comportamento editorial, justificando a possibilidade de se construir uma edição crítica para esse texto teatral.

Conforme Fagundes Duarte (1997, p. 76) uma edição crítica consiste em:

Reprodução do texto do autógrafo (quando existente), ou do texto criticamente definido como mais próximo do original (quando este não existe – *constitutio textus*), depois de submetido às operações de recensão (*recensio*), colação (*collatio*), constituição do estema com base na interpretação das variantes (*estemática*), definição do testemunho base, e laboração de *critérios de* transcrição, e de correção (*emendatio ope codicum* ou *emendatio ope ingenii*). Todas estas operações devem ser devidamente justificadas e explicadas (*annotatio*), e todas as intervenções do editor, com realce para as lições não adoptadas (do original ou dos testemunhos da tradição) devem ser registradas no *aparato crítico*.

A partir das análises desenvolvidas elegeu-se como texto de base o testemunho de 1976. Os seguintes critérios serão adotados para a elaboração dessa edição: acentuar conforme as normas vigentes, salvo quando se tratar de registro da oralidade; usar devidamente as

letras maiúsculas em nomes de pessoas, lugares, e após a pontuação, conforme regra em gramáticas normativas da língua portuguesa, mantendo apenas os casos em que são utilizadas para dar destaque à expressão; corrigir o que for comprovadamente erro, deslize ou contrassenso; respeitar o seccionamento do texto em cenas, atos e réplica; dispor o aparato de variantes substantivas à margem direita, e o aparato de variantes acidentais ao pé da página, indicando a linha do texto na qual a variante aparece; registrar as intervenções do editor entre colchetes e itálico, no aparato à direita do texto.

#### 4. *Considerações finais*

Conforme Picchio (1979, p. 211-212) “O filólogo sabe desde o início que seu estatuto é o de crítico, pois nenhuma constituição textual, nenhuma emenda seriam possíveis fora ou antes de uma compreensão total, de uma interpretação no sentido mais amplo e preciso do termo”. É nesse sentido que a atividade do editor de textos não pode se resumir à simples aplicação de uma técnica. Ao seguir esse posicionamento, o editor está prescindindo de sua característica crítica, elementar ao seu labor filológico.

É interessante observar que, durante o processo que resulta na edição crítica do texto teatral, o cotejo entre os testemunhos, permite evidenciar as variantes, mostrando os registros das encenações, além de permitir significar o movimento de escritura, de maneira a vislumbrar as modificações que se operam no discurso, bem como a possibilidade que a autora tem de se posicionar politicamente a partir da construção deste. A leitura das variantes de autor permitirá colocar no processo de significação os testemunhos da tradição, de maneira que não sejam entendidos apenas como um caminho para chegar ao texto definitivo, mas como “individuos históricos, com uma fisionomía propia, portadores en su seno muchas veces de elocuentes huellas y datos [...]” (PÉREZ PRIEGO, 1997, p. 36)

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUARTE, Luiz Fagundes. Glossário. In: \_\_\_\_\_. *Crítica textual*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Relatório apresentado a provas para a obtenção do título de agregado em estudos portugueses, disciplina Crítica Textual, 1997, p. 66-90.

ELIA, Sílvio. A crítica textual em seu contexto sócio-histórico. In: ENCONTRO DE ECDÓTICA E CRÍTICA GENÉTICA, 3; *Anais*. João Pessoa: UFPB/ APML / FECPB / FCJA, 1993, p. 57-64.

JESUS, Ludmila Antunes de. *A dramaturgia de João Augusto: edição crítica de textos produzidos na época da ditadura militar*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras, 2008.

LEÃO, Raimundo Matos de. *Abertura para outra cena: o moderno teatro na Bahia*. Salvador: Fundação Gregório de Matos/Edufba, 2006.

PÉREZ PRIEGO, Miguel Ángel. *La edición de textos*. Madrid: Síntesis, 1997.

PICCHIO, Luciana Stegagno. O método filológico: Comportamentos críticos e atitude filológica na interpretação de textos literários. In: \_\_\_\_\_. *A lição do texto*. Filologia e literatura. I – Idade Média. Trad. de Alberto Pimenta. Lisboa, Edições 70, 1979.

SANTANA, Jussilene. *Impressões modernas: compreensão e debate sobre teatro na cobertura dos jornais A Tarde e Diário de Notícias entre 1956 e 1961*. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Salvador, 2006.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.



## UTOPIAS FANTÁSTICAS CARACTERÍSTICAS GERAIS DA FICÇÃO CIENTÍFICA

*Cristina Martinho*  
[cristina.martinho@uss.br](mailto:cristina.martinho@uss.br)  
*Lincoln Fidelis*  
[lincoln.af@hotmail.com](mailto:lincoln.af@hotmail.com)

Muitas pessoas fazem uma ideia bastante errônea e depreciativa a respeito da ficção científica, muitas vezes ligando-a ao sexo ou a especulações preconceituosas. Assim, humilha uma literatura de enorme importância, cheia de textos múltiplos, uma literatura muito interessada no homem e sua tecnologia, no homem e no universo. Ao pensarmos em tecnologia, estamos nos referindo a tudo que, de alguma forma, pode mudar a realidade da vida do homem, seu cotidiano, e com essa possibilidade abrimos as nossas mentes para a criatividade, imaginamos o irreal, que futuramente acaba por tornando-se realidade. A ficção científica é uma literatura de mudança e futuro.

A ficção científica é um subgênero literário da ficção em prosa, uma vez que a maioria das histórias são contos ou romances semelhantes a outros contos e romances de outros estilos. As narrativas quase sempre propõem uma mudança para a humanidade, e como consequência das alterações do dia a dia, oferecem uma conclusão ou uma nova perspectiva.

Assim como as outras obras de ficção em prosa, a ficção científica também apresenta um narrador, personagens, enredo, trama, estilo, cenário e um tema, sugere uma interpretação da vivência do homem e de sua natureza, estabelece uma ponte com o mundo a sua volta. Os temas são construídos da mesma maneira que os demais tipos de ficção, sendo o produto final a mistura dos elementos que compõem a ficção.

L. David Allen e Raul Fiker, dois estudiosos de ficção científica, articulam alguns pontos importantes. A tecnologia e as ciências se manifestam com uma visão muito particular ao abordar os inventos e experimentos na ficção. O ponto responsável pela distinção desse subgênero, assim como a própria nomenclatura informa, é a relação entre a ficção e a ciência. Contudo, para que uma obra seja ca-

racterizada como ficção científica, a ciência apresentada na história deve estar completamente à frente de seu tempo e extrapolar os dados da realidade atual. Ao mesmo tempo deve se distanciar do tempo científico e tecnológico presente e procura embasar as suas projeções em um desenvolvimento racional, diretamente voltado e fundamentado na ciência, e ainda que longínquo, possível de se tornar real, Allen (1973, p. 211) e Fiker (1985, p. 17).

A natureza é a grande responsável por aprisionar o homem ao limite, esse fato gera no ser humano uma crescente vontade de superar as barreiras e dificuldades pré-determinadas, a ideia de romper com as amarras do natural é muito bem representada pela ficção científica. Até o desenvolvimento das ciências, o sobrenatural, o esoterismo, a fantasia, a religiosidade, ou seja, o desconhecido são as fontes usadas pelo o homem para extravasar seus desejos, para expressar seu imaginário.

Os textos de ficção científica aos poucos vão mudando e se adaptando ao desenvolvimento intelectual, ao crescimento da ciência, e ao aperfeiçoamento da técnica, ou seja, a linguagem dessa literatura se modifica para entrar em sintonia com a modernidade. Justamente por terem acompanhado a inovação científica dos tempos, o *Golem* (século XVII) e *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley, com aproximadamente dois séculos de diferença, perduram com estrondoso sucesso até os dias de hoje. Os diversos campos do conhecimento se expandem, levando o homem a pensar de maneira diferenciada, fazendo-o imaginar de forma racional, tudo isso ocasionou uma inovação no modo de expressar os grandes e poderosos feitos dos heróis, contudo, continuou simplesmente o mesmo cerne do gênero, de acordo com Marcella Giglioli Stoppa Baldessin (2006, p. 8-13).

Uma coisa é certa: a ciência – ou seja lá o que for que se faça passar como tal sendo expresso no jargão “científico” – deve estar de alguma forma presente numa narrativa desse tipo. Essa presença pode ser muitas vezes equivocadamente restrita às ciências naturais, de preferência físico-matemáticas, embora qualquer ciência dita “humana” – como a sociologia ou a linguística – possa servir de base a uma história de ficção científica, Fiker (1985, p. 17).

As categorias também estão presentes no mundo da ficção científica, ajudam a entender melhor as peculiaridades de cada tema e

dos assuntos abordados. As narrativas que exploram química, física, biologia, astronomia, geologia, e a matemática, assim como a tecnologia a elas associada são nomeadas ficção científica Hard, um bom exemplo é a série *Lucky Star* de Asimov, ficção científica Soft é a ramificação voltada para os temas da área de ciências humanas, tais como: sociologia, psicologia, antropologia, ciência política, historiografia, teologia, linguística e algumas abordagens do mito, *Rite of Passage* de Alexei Panshin, possui elementos dessa categoria.

Outra importante categoria narrativa é nomeada Fantasia Científica, pois aponta os conhecimentos sobre o universo subjogado ao controle das leis naturais constantes e oferece a ideia de essas leis serem diferentes das conhecidas no tempo atual, assim, supõe haver muito ainda a ser descoberto sobre o assunto: questões relativas à parapsicologia, em especial os ramos pertinentes à telepatia e à magia. Uma característica dessa categoria é a presença da espada e da magia, uma vez que estabelece uma ponte com a aventura, na qual o uso de espadas e outras armas “primitivas” em lugar das modernas, requeira a cultura, de acordo com Allen (1973, p. 8-13).

Segundo o autor de No Mundo da ficção científica, a categoria fantasia ou fantasia contracientífica é um tanto quanto controversa. A ligação ou fundamentação com a ciência para construir suas histórias é mínima: funciona apenas como pano de fundo para o desenvolvimento da trama. Nessa classe, percebe-se uma semelhança superficial com as outras categorias, embora todas nos ajudem a compreender as diversidades relacionadas, nenhuma delas dá conta de classificar com exatidão, porque as obras literárias e as produções artísticas não estão presas a regras e aos limites teóricos:

Embora realmente não demonstre coisa alguma e embora haja tantos perigos quantas vantagens em fazer classificações, algumas vezes é útil ter alguns tipos de categorias e subcategorias para nos ajudar a classificar as coisas. É importante lembrar que qualquer rótulo enfatiza um único aspecto de uma obra e negligencia todo o resto do trabalho; consequentemente, se tal rotulação torna-se mais um fim em si própria do que uma conveniência momentânea, a qualidade e o mérito da obra literária são virtualmente destruídos. Além disso; muitas classificações não tomam conhecimento de gradações em importância, deixando pouco espaço para uma obra que não é puramente nem uma coisa nem outra – e a maioria das obras literárias, ou qualquer outra coisa deste gênero, não são de modo algum puras. Finalmente, qualquer classificação pode ser discutida e

rejeitada por qualquer pessoa com um diferente ponto de vista, (ALLEN 1973, p. 19).

A ficção científica revela uma questão de singular importância que circula o gênero: o contraste entre a limitação humana e o poder. Se o homem avança em conhecimentos científicos, conquistas territoriais, devido às navegações, e na exploração de suas potencialidades, quanto mais em seu imaginário, em idealizar seus sonhos e o que mais queria tornar realidade.

Baldessin (2006, p. 8) ressalta que antes das futuras superações, o homem já havia imaginado vencer a gravidade, flutuando em tapetes ou mesmo partindo em foguetes, mesmo sem nenhuma lógica racional que permitisse tais eventos. Quando isso se tornou intelectualmente possível, ou seja, quando a ciência possibilitou ao homem provar cientificamente suas idealizações, houve um enorme crescimento da vontade de dominar a natureza e transpor os limites impostos por ela. Na belíssima história de Mary Shelley, um doutor-cientista, fundamentando em seus estudos e experiências científicas, dá vida ao seu monstro, essa ficção é a prova clara que o homem buscava superar o natural e ser semelhante a Deus em tudo poder.

Os textos de ficção científica, assim como nas outras ficções, apresentam as questões da ética, da moral, dos valores e dos princípios. Procuram exaltar as posturas do ser humano diante da evolução tecnológica e científica. Essa evolução traz ao homem uma estrondosa consciência de poder, de realizar, e conseqüentemente, de controlar e de tudo dominar. Devido a esse pensamento, com bastante frequência, encontramos as catástrofes coletivas nos textos de ficção científica, porque na grande maioria dessas obras literárias, o que deveria ser um benefício à humanidade, acaba sendo o veículo da destruição pela falta de controle e bom senso do homem, pela ausência de valores éticos e dos princípios básicos para que a sociedade possa permanecer e seguir em frente.

Esse subgênero da ficção, a quebra do elo entre o homem e o sagrado, da harmonia natural, da normalidade, da vida cotidiana e a falta dos limites naturais ocasionam a inversão dos valores. Esta é outra forte característica dos textos de ficção científica. Fiker (1985, p. 10) apresenta uma série de elementos fundamentais presentes na grande maioria das obras de ficção científica: objetos voadores não

identificados, alienígenas, pistolas laser, cientistas loucos, viagens no tempo e no espaço, andróides, robos, naves estelares, inventos, transmutadores de matéria, impérios galácticos, exploração e colonização de outros mundos, guerras e armamentos fantásticos, cataclismas e apocalipses, tecnologias, culturas, supercomputadores, poderes extrassensoriais e as utopias e distopias, como veremos a seguir.

### *1. Utopias e ficção científica*

A conquista de cada vez mais espaço nos grandes meios de comunicação em massa, prova a exatidão da ficção científica em expressar as expectativas do homem com relação ao futuro da sociedade, do planeta, do universo e dos avanços tecnológicos. Linguagem proteiforme, com múltiplos avatares, a ficção científica marca de maneira indelével a história cultural e social do século XX. A narrativa fantástica encontra um campo riquíssimo de possibilidades nas ficções que envolvem os campos da ciência e da tecnologia, uma vez que a realidade humana é polifacetada. As interações entre ciência, tecnologia futurista e sociedade revelam a nossa sede de realizar o impossível para os dias de hoje, porém realizável para os dias de amanhã, além de comprovar, pelo sucesso do cinema, o inconsciente coletivo do homem enquanto desbravador de si próprio e do universo.

A técnica e a ciência se aprimoram e se tornam o grande referencial do homem. Posteriormente, a técnica e a ciência transformam-se em forte ponto de apoio para as realizações humanas, as quais se distanciam da noção da ética: criam vidas artificiais, sociedades catastróficas, mundos hostis em prol do conhecimento, e do “poder de fazer”. Nas primeiras produções populares do gênero, as grandes descobertas e invenções eram assunto central. Quando a técnica e a ciência passaram a fazer parte do senso comum, o comportamento antiético encorpeu as discussões acerca do gênero, (BALDESSIN, 2004, p. 11).

Sem capacidade de transformar em realidade as suas aspirações, o homem se afasta do sagrado e fundamenta-se na ciência para suas realizações, automaticamente, reconhece no conhecimento a força do poder, do tornar realidade. Ao esquecer a religião e deixar de lado a noção humanista, o ser humano acaba vivendo com uma sensação de isolamento. Nesse contexto, o homem cada vez mais egoísta e individualista, abandona os valores morais e sociais em sua

sede de poder, de superação dos limites humanos, isto o leva a agir em benefícios próprios, sem considerar o direito coletivo. Normalmente, a ficção científica acaba por revelar um anti-herói, devido ao desvio de comportamento do homem em sua relação com o poder.

Fundamentada na interação entre o pensamento universal de progresso e o entendimento histórico que compreende o futuro sobre o total controle do homem em um constante processo, a utopia liberal-humanitária se revela como uma concepção racionalista, e mesmo alicerçada em um pensamento renascentista, se expressa de maneira contraditória.

A natureza abstrata da utopia racional contradiz o intenso impulso emocional de uma fé quiliástica sensorialmente alerta ao presente completo e imediato. Assim, a mentalidade utópica racional, apesar de muitas vezes nascida da mentalidade quiliástica, pode inadvertidamente se tornar a sua primeira antagonista, Karl Mannheim (1968, *apud*, PHILADELPHO MENEZES 2000, p. 243).

Os assuntos mais comuns nas tramas que envolvem a ciência são muito amplos: Capacidades telepáticas, viagens no tempo para mudar o rumo da história, o sonho da invisibilidade e poder fazer o que bem quiser e não ser visto por ninguém, antigravidade responsável por revelar o espaço e não mais prender o homem ao chão, transmissores de matéria apontando para a intenção de facilitar a vida do homem e diminuir as distâncias – tudo isso articula a busca maior do ser humano: vencer a morte, viver para sempre. Talvez esse seja o maior e mais comum sonho da humanidade, assinala Fiker (1985, p. 19).

Segundo Cristina Maria Teixeira Martinho (2002, p.35), o resultado ou a conclusão do desenvolvimento das ciências e tecnologias é a principal referência das utopias e antiopias desde a segunda metade do século XIX. Grandes invenções como a máquina a vapor e o advento da energia elétrica transformaram a ideia de mundo. As novas tecnologias industriais modificaram as estruturas de trabalho, implantando grandes mudanças na vida cotidiana. Dessa maneira, o surgimento de uma invenção ou descoberta passou a alcançar as grandes massas em bem menos tempo. Enfim, tudo isso fez com que o homem e as inovações tecnológicas e científicas estivessem mais próximos.

Conforme a mesma autora (*id.*, *ibid.*), as conquistas possibilitadas pela ciência deveriam trazer equilíbrio e múltiplos benefícios a humanidade, garantir paz e padronização da vida em todas as esferas. Contudo, os resultados desses avanços provaram o contrário, mostraram que as argumentações ideológicas somente potencializaram o caos, a miséria e a barbárie. As classes trabalhadoras sem especialização viveram uma enorme preocupação com modernização das indústrias, uma vez que não era dado a elas o tempo necessário para se qualificarem. As mudanças ocorriam em uma velocidade nunca vista até então. As fábricas exigiam cada vez mais qualificação de seus profissionais porque suas máquinas eram modernas e complexas.

O escritor, ao criar uma sociedade futurista, automaticamente baseia-se no presente para desenvolver sua história, parte do ponto de sua realidade, de suas frustrações com o mundo real. Deixado o tempo de lado, a trama ganha movimento longe dos conflitos e das verdades da nossa época, inicia-se um mundo sem passado, sem compromisso como o mundo real. Como na famosa frase de George Lucas da serie *Star Wars*: Há muito, muito tempo atrás... em uma galáxia muito, muito distante!!!

Decorrente de um fundo sentimento de conformismo, da insatisfação ante as falhas do status quo, a ruptura deflagra a visão de uma sociedade ideal, construída com o avesso daquela em que vive o escritor: a perfeição não é deste mundo. Desejar, imaginar, descrever o mundo em que pode ser encontrada- eis a utopia. Com sua vocação universalista e a ambição de edificar nos mínimos detalhes um admirável mundo novo, a imagem e semelhança do mundo real, mas de sinal trocado, Thierry Paquot (1999, P. 68-69, 91 *apud* MASSAUD MOISÉS, 2004, p. 458-459).

Um lugar que não existe, fruto da imaginação por suas perfeições, onde tudo funciona maravilhosamente bem. Criado por Thomas Morus, em 1516, como título de uma importante obra, o termo “utopia” cujo significado lemos anteriormente, foi pensado como um trocadilho para com as palavras “eutopia” (lugar melhor) e “outopia” (lugar nenhum). De acordo com Philadelpho Menezes (2000, p. 39), o homem se tornou autoconfiante por apreender sua própria história e sua capacidade intelectual em realizar e conquistar, quando descobriu suas potencialidades, viu-se como principal elemento ativo do presente e do futuro, virou as costas para o passado, rompeu com o período clássico. ‘O moderno passa a se apoiar no futuro para com-

bater o passado’, o imaginário da sociedade priva do presente a utopia de seu tempo.

John Colin Davis (1985, p.28, 46-49, *apud* MOISÉS, 2004, p. 459 e 460) assevera que “a utopia não é mais que um tipo de uma forma, a sociedade ideal, regida por três princípios: a totalidade da mudança pensada, a sua natureza de sociedade fechada e a ordem ou estabilidade do novo estabelecimento”. As intenções utópicas do homem revelam sua natureza em fazer o bem, mas os fins catastróficos provam a corrupção de seu caráter.

A visão do ideal utópico com relação à evolução e ao desenvolvimento das conquistas tecnológicas é a responsável por trazer um aspecto sombrio, a saber, a distopia, esse termo é o antônimo de utopia, significa, portanto, o pior lugar. A distopia revela o lado negro do progresso. As guerras e a revolta das máquinas são bastante comuns nos textos de ficção científica. As distopias se caracterizam pela falta de controle tecnológico, pelo esgotamento dos recursos naturais e, por fim, com o domínio das máquinas sobre a espécie humana, conforme Fiker (1985, p. 28-29).

As guerras marcam o ápice das distopias nas histórias de ficção científica. Sempre em tempos muitos distantes da contemporaneidade, as guerras de variados tipos acontecem na terra, no espaço, interplanetárias e interestelares. A tecnologia é bem representada por armamentos de destruição em massa, armas químicas e biológicas, canhões de energia, campos de força, raios laser, sabres de luz e pistolas de raios mortíferos; os robôs, droides, clones e alienígenas compõem os exércitos desse contexto futurista, de acordo com o mesmo autor (*id., ibid.*).

O personagem emblemático da ficção científica não deseja o equilíbrio e a organização utópicos, ele quer entranhar-se com o desconhecido, deseja conquistar e dominar a natureza, e por isso, o gênero, mais comumente, reflete a desordem. Este trabalho dá atenção especial à questão da degradação humana, ao pontuar o tema da inteligência artificial. A projeção de um mundo futuro e estéril é o termômetro da realidade, e ao constatar ser a atual sociedade problemática, prevê um futuro decadente e catastrófico, conforme Baldessin (2006, p. 13).

O mundo do futuro criado pelo homem, minuciosamente descrito por esse subgênero literário, apresentou personagens desequilibradas, confusas e extremamente egocêntricas. Capazes das maiores



perversidades para conseguir alcançar o poder absoluto, os protagonistas desse tipo de ficção não estão focados nas melhorias para sua sociedade ou na paz e perfeições exageradamente idealizadas. Na verdade, buscam intimidade com o desconhecido, desejam a natureza subjugada ao seu domínio, procuram brincar de Deus. Devido a esse comportamento tão equivocado, de forma mais frequente, o gênero acaba por revelar o caos e a mais completa destruição. A literatura, como toda arte, é o espelho do imaginário de uma época, retrata o pensamento do homem sobre si próprio e as consequências de seus erros.

Segundo Fiker (1985, p. 5-52), o Império Britânico da rainha Vitória inspirou um autor chamado Robert William Cole a escrever uma histórica onde o sistema de governo da Inglaterra se estende ao espaço sideral, como um Império Galáctico, uma liga ou uma confederação. Embora o tema da organização político-social não esteja tão presente nas *space opera*, sua importância, além de formar uma perigosa parceria com as guerras, está em mostrar uma ficção científica não apenas intencionada em abordar os sonhos tecnológicos e científicos, mas também interessada em detalhar as facetas do ser humano diante do poder e mostrar como podemos fracassar em frente nossas grandiosas habilidades.

## 2. *Precursores*

Titular o primeiro autor e inspirador de ficção científica não é algo simples de se fazer, existe uma disputa latente nesse ramo da ficção. As opiniões se dividem entre os críticos literários e os leitores desse popular subgênero que alcançou os cinemas de todo o mundo. Segundo Baldessin (2006, p. 6), Júlio Verne (1828-1905) é reconhecido como o pai da ficção científica, contudo, acredita ser Mary Shelley, ao revelar ao mundo sua mais que rica obra *Frankenstein* (1818), a merecedora de tal título por introduzir o gênero.

No romance de Mary Shelley, a ética é abordada com maestria por trabalhar a questão do desejo inconsequente do poder e a busca de dominar a natureza, o médico-cientista Victor Frankenstein cria um homem artificial com partes de cadáveres. O dom da vida é dado ao seu monstro por meio de uma engrenagem mesclada aos rai-

os. Alguns críticos classificam essa obra como um romance gótico ou de terror, uma vez que tudo que se remete ao grotesco e assim nomeado, um termo anterior a ficção científica, conforme a mesma autora (*id., ibid.*, p. 6-7).

Não seria sensato desconsiderar a contribuição de Júlio Verne, um autor mundialmente reconhecido, para as obras posteriores inspiradas por seus livros. Com certeza, o romance *20.000 Léguas Submarinas* é a obra mais famosa. Por causa do cuidado de registrar em seus romances apenas fatos possíveis de serem provados pelo conhecimento científico de sua época, muitos dados desse autor foram aceitos como fatos científicos em 1870. Para Allen (1973, p.30), Verne é o primeiro a praticar a ficção científica *Hard* Extrapolativa.

Outro romance significativo nesse tipo de ficção é *A Máquina do Tempo* (1895) de H. G. Wells (1866-1946), o primeiro e um dos melhores registros desse conceituado autor. Nesse trabalho, as características principais são a exploração de conclusões das inclinações da estrutura social da época, a intenção do autor era abordar a sociologia extrapolada, conseguiu se diferenciar do que Verne tinha cristalizado até então e lançou-se como o primeiro a escrever sobre a ficção científica *Soft* Extrapolativa, aponta o mesmo autor (*id., ibid.*).

Para Martinho (2002, p.33), Wells é mais abrangente literalmente que Verne por explorar as características e os temas mais recorrentes desse subgênero: viagens no tempo, ideias futuristas, invasões alienígenas, e etc. A principal distinção entre esses grandes autores é que Wells fundamenta sua obra literária na mais completa e perfeita verossimilhança, produzindo uma literatura acessível e de baixo custo. Dessa maneira, possibilita seu consumo em plena revolução industrial pelos menos favorecidos.

Enquanto Verne se aproxima das classes mais prósperas, em especial, dos jovens das altas classes presos as impressionantes invenções, Wells cria uma visão distópica desse processo de progresso e evolução. Esclarece que o desenvolvimento científico e tecnológico age contraditoriamente ao homem e mostra também as intenções distorcidas dos homens da ciência quanto às expectativas, benefícios e malefícios desse futuro tão idealizado. A literatura de Wells fez com que os operários se identificassem com as distopias sociais do autor, afirma Martinho (2002, p. 33-34).

A antiga batalha entre o bem e o mal não poderia estar de fora nesse tipo de literatura, o autor para esse tema, Abrash Merritt, em boa parte de sua obra mostra seu interesse nesse conflito eterno. De um lado muito bem definido está a luz, e do outro lado as trevas; as personagens maléficas são absolutamente desprezíveis, enquanto as personagens que representam o bem despertam nosso mais sincero respeito. Essa colocação nas obras literárias formou conceitos e comportamentos durante séculos. Considerado o primeiro autor a escrever sobre a fantasia científica por estabelecer uma ponte científica de causas e efeitos descobríveis, suas principais obras são *The Moon Pool* e *Conjure Wife*, o elemento da ciência está presente assim como a semelhança de atitude e intenção do autor, de conformidade com Allen (1973, p. 31-32).

Fiker explicita alguns temas fundamentais:

A ficção científica (também conhecida pelo nome igualmente infeliz de “literatura de antecipação”) está na ordem do dia, formigando por tudo quanto é obra e aresta da indústria cultural: ela ocupa seguramente, a maior e melhor parte do se publica hoje em histórias em quadrinhos; a produção de desenhos animados praticamente não escapa do gênero; e alguns dos filmes com as maiores bilheterias dos últimos anos (e de todos os tempos) são de ficção científica. [...] Uma boa parte dos roteiros dos filmes de ficção científica são, quando não adaptações de novelas – *Vampiros de Almas*, de Jack Finney, *O Planeta dos Macacos*, de Pierre Boule, *A Aldeia dos Malditos*, de John Wyndham – criações de conhecidos autores do gênero – 2001, *Uma Odisseia no Espaço*, de Arthur C. Clark, *O Incrível Homem que Encolheu*, de Richard Matheson. O mesmo ocorre também com os desenhos animados, como *O Planeta Selvagem*, de Stefan Wull, (1985, p. 5 e 6).

Ao estudarmos as obras de grandes e marcantes escritores desse subgênero literário, descobrimos as fontes de onde o cinema bebeu para conquistar as multidões de todo mundo. Alguns filmes foram totalmente inspirados em grandes romances, como *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley; *Eu, Robô* (1950) de Isaac Asimov; *Viaagem ao Centro da Terra* (1864) de Júlio Verne; Outros inspiraram grandes filmes como: *Super Brinquedos duram o Verão Todo* (1982) de Brian Aldiss, que originou o filme *Inteligência Artificial*; *2001: Uma Odisseia no Espaço* e muitas outras obras importantes contribuindo para o sucesso do gênero científico no cinema, influenciando as maiores sagas dos nossos dias, *Star Wars* e *StarTrek*. Realmente, a ficção científica veio para ficar, sejamos bem vindos ao futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, David. *No mundo da ficção científica*. São Paulo: Summus, 1973.

BALDESSIN, Marcella Giglioli Stoppa. *A ficção científica como derivação da utopia – A inteligência artificial*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, 2006.

FIKER, Raul. *Ficção científica: ficção, ciência ou uma épica da época?* Porto Alegre: L&PM, 1985.

MARTINHO, Cristina Maria Teixeira. *Apostila para curso*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

MENEZES, Philadelpho. *A crise do passado*. São Paulo: Experimento, 2000.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. rev. amp. São Paulo: Cultrix, 2004.

# VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E TEXTO LITERÁRIO: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO

Anderson de Souto (UERJ)  
[otuos@hotmail.com](mailto:otuos@hotmail.com)

Eles pensam que eu não sei falar “nós vamos... são uns coitados! Eu também falo “nós vamos”, se eu quiser. Mas eu falo “nóis vai”, “nóis fumo” etc como o povo fala.

(Adoniran Barbosa)

## 1. Introdução

Segundo constatações apresentadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), o ensino de língua portuguesa, pelos idos dos anos 60 e 70, manteve-se demasiadamente atrelado a concepções normativistas, porém, a partir dos anos 80, adensaram-se as críticas relativas a tal ensino, devido aos avanços nos estudos linguísticos desarticulados das abordagens normativas e filológicas.

Passou-se, assim, a uma reflexão das finalidades da educação linguística, bem como de seus conteúdos, compreendendo que havia necessidade de uma revisão dessa educação que coadunasse com a nova realidade educacional do país. Acenderam, portanto, questionamentos relativos ao excesso de metalinguagem descontextualizada, à desconsideração da realidade social dos estudantes, à valorização em excesso da gramática normativa, ao preconceito com determinados usos linguísticos, à desvalorização do falar dos estudantes de classes populares etc.

Nesse contexto, surgiram novas perspectivas para as práticas de ensino de língua materna. Dentre elas, despontaram a necessidade do trabalho com textos reais, a valorização das variedades linguísticas dos alunos, o combate ao preconceito linguístico e a revisão do conceito de erro.

No entanto, muitas dessas abordagens criticadas ainda estão presentes em nossas salas de aula. Parece-nos que o professor, ao desenvolver um ensino essencialmente metalinguístico, não consegue

desvencilhar-se da arraigada visão dicotômica (certo/errado) do emprego da língua. Processo que inibe a pluralidade dos modos de expressão e não lhe permite combater práticas de preconceito linguístico, quando não é ele próprio um de seus principais disseminadores.

Cientes da relevância da variação linguística nas aulas de língua, já que ela “está presente em todos os conteúdos deste ensino: numa aula de leitura ou de produção textual [...] a propósito de ocorrências gramaticais, lexicais e fonéticas em tipos de textos diversos” (UCHÔA, 2002, p. 83), refletiremos acerca do fenômeno e de sua importância para um ensino mais significativo de português, a partir do texto literário.

Escolhemos o texto literário devido a sua riqueza em relação à potencialidade da linguagem, pois, como afirma o linguista romeno Eugenio Coseriu (1982, p. 146) “a linguagem poética revela-se não um uso linguístico entre outros, mas linguagem simplesmente (sem adjetivos): realização de todas as possibilidades da linguagem como tal”.

Nosso objeto literário será o pequeno conto *Restos*<sup>1</sup>, de Luciano Serafim, autor contemporâneo alagoano, cuja obra ainda não recebeu a devida atenção das Universidades e que, portanto, não faz parte do cânone literário. O texto, a nosso ver, é digno dos estudos linguístico-literários, pois ilustra uma realidade cultural e socioeconômica brasileira e exemplifica bem os usos linguísticos, em sua variação.

Em nosso estudo, optamos por conjugar o ensino da literatura ao da língua, por considerá-los objetos indissociáveis, ao contrário do que geralmente se tem feito em nossas salas de aula. Em relação a essa conjugação, nos expõe Coseriu (1993, p. 30) que não se pode ensiná-los separadamente, por tratar-se não de sistema linguístico-gramatical em sentido estrito, mas de linguagem em sentido amplo.

Primeiramente, fundamentaremos nossa reflexão sobre variação linguística e sobre seu uso literário, utilizando como base teórica autores como Herculano de Carvalho, Eugenio Coseriu, Dino Pretti, Carlos Eduardo Falcão Uchôa e Travaglia. Em seguida, analisaremos

---

<sup>1</sup> Publicado na Revista *Conhecimento Prático Literatura*, 2009, nº 21, p. 66.

o texto de Luciano Serafim à luz dessa a variação, buscando perceber os elementos que a determinam, afetando a matéria linguística.

Nosso principal intuito é, a partir da consciência da variação, do prestígio e / ou do estigma que determinada forma linguística goza no seio da comunidade, orientar o educando a adequar sua linguagem aos diversos contextos, interlocutores e temas. Com isso, estaremos contribuindo para que os alunos tornem-se “políglotas” em sua própria língua, como propôs Bechara (2004), cooperando assim para o desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa, item relevante para sua cidadania.

Por fim, para dialogar e contribuir com o trabalho do docente de língua materna, sugeriremos um modo de trabalhar tal conto em sala de aula, privilegiando a diversidade de vozes e de opiniões, preconizando consciência dos elementos condicionantes da variação. Isso nos permitirá observar que há lugar tanto para a língua popular, quanto para a padrão nas aulas de língua, sem prescindir da importância desta para a desenvoltura social do educando.

## **2. Competência linguística: a variação e o ensino**

O objetivo do ensino de língua materna é assegurar a competência linguística dos estudantes<sup>2</sup>, isto é, potencializar seu *saber linguístico*, que é, para Herculano de Carvalho (1970), não o saber do linguista nem o conhecimento do mundo dado através da linguagem, mas o saber do sujeito falante que se constitui na atividade da linguagem, ou seja, é o conjunto de regras que permitem ao falante falar o já falado, de acordo com práticas languageiras tradicionais, e o ainda não falado, mas possível de o ser.

Coseriu (2004) estabelece que a competência em linguagem depende sempre de sua tríplice dimensão: os níveis do saber linguístico dos falantes, presentes em cada ato comunicativo. Consideramos, portanto, pertinente que o ensino de língua seja fundamentado nos três níveis do saber linguístico, a saber:

- o nível universal – apresenta-se como aquilo que (re)conhecemos por linguagem em si, o que permite ao homem conhecer a realidade e comu-

---

<sup>2</sup> Os PCN estabelecem o conceito de competência linguística. (BRASIL, 1998, p. 70)

nicá-la ao outro. A ele correspondem um tipo específico de conteúdo e um tipo de saber: a designação e o saber elocucional. A designação é o sinal de representação, isto é, o signo linguístico que se refere a um dado da realidade. Já o saber elocucional é o saber das coisas do mundo, o que se pode dizer em qualquer língua, de acordo com uma lógica. Estão ainda relacionados a esse saber os juízos de congruente e incongruente (algo coerente, pertinente, apropriado ou não em qualquer língua, de modo lógico).

- o nível histórico – apresenta-se como o que se designa por língua, que é o conjunto de técnicas linguísticas historicamente determinadas. A ele correspondem também um conteúdo e um saber: o significado e o saber idiomático. Entende-se como significado um sinal imaterial, formal e convencional, que é fruto de um ato intelectual que leva o homem a conhecer a realidade em seu entorno, e tem sua contraface no significante, o outro sinal, já material. Os sinais, juntos, compõem o que se entende por signo linguístico. Por ser convencional o significado será sempre de uma dada língua, o que nos faz deduzir que na tradução não se processam os significados de uma língua e sim os sentidos de um texto. Já o saber idiomático é o saber falar uma determinada língua, segundo suas regras de construção de enunciados, suas formas e seus conteúdos (suas gramáticas). Estão relacionados a esse último os juízos de correto e incorreto (enunciados construídos ou não segundo as regras sistemáticas do português, que abrangem diversas normas).

- o nível individual – apresenta-se como a fala, concreta no ato comunicativo humano e na qual se atualizam os dois primeiros níveis. Assim como aos outros, correspondem a ele um conteúdo e um saber: o sentido e o saber expressivo. O sentido é o que um enunciado pode significar em um dado contexto, e o saber expressivo é a habilidade do falante em estruturar diversos tipos de textos, seja na modalidade oral seja na escrita, e em diversas situações comunicativas, que variam de acordo com o interlocutor e com os objetivos comunicacionais. São relacionados a esse saber os juízos de adequado e inadequado (o que é pertinente ou não à situação).

A escola deve privilegiar paulatina e ininterruptamente o saber linguístico dos estudantes, aplicando continuamente atividades que articulem os três níveis a ele pertinentes. Esse saber apresenta-se muito elementar no aluno, pois este ainda não adéqua sua linguagem às várias situações de comunicação. O aluno considerado um usuário proficiente da língua terá, necessariamente, de ser desenvolvido nessas três dimensões.

As aulas de língua portuguesa têm pecado no desenvolvimento da competência linguística porque, dentre outros fatores, mantêm-se quase que exclusivamente no saber idiomático, relegando os ou-



tros dois, não menos importantes, a um segundo plano. Ademais, tradicionalmente, admite como correta apenas a norma padrão, esquecendo-se de que qualquer falar apresenta suas normas intrínsecas.

Quase sempre a avaliação dos textos dos alunos segue tão somente normas prescritivas, relativas à regência, à concordância, aos padrões ortográficos etc., e não considera o saber pensar ou o saber de mundo. Além disso, a escola pouco se atém à adequação do texto do aluno a determinado gênero textual ou a uma situação comunicativa específica.

Os professores de Português quando se voltam apenas para o saber idiomático e para uma única norma – a padrão –, tendem a confundir *competência linguística* com *competência idiomática*. Mas sabemos que esta é bem menos ampla que aquela.

Assim, o português padrão, segundo Travaglia (2004), é, muitas vezes, a única variedade privilegiada no ambiente escolar, o que nega a variação linguística intrínseca à linguagem. Os juízos atribuídos aos enunciados são, portanto, *correto* ou *incorreto*, de modo que qualquer desvio em relação à norma padrão é rechaçado, sem qualquer reflexão mais profunda.

Aspecto que não pode ser esquecido no trato da linguagem na sala de aula é a distinção entre língua padrão social e ideal. Uchôa (2007) atenta para o fato de que a língua padrão socialmente usual não corresponde à idealização linguística presente nas gramáticas normativas. Tal idealização acaba por negar a variabilidade da língua, pregando-a como homogênea e estática.

Outro fator importante para as aulas de linguagem é a distinção entre saber linguístico e metalinguístico. O trabalho vigente em nossas salas de aula é focado não num saber a língua (saber linguístico), e sim num saber sobre a língua (saber metalinguístico). A aplicação desse último se dá predominantemente sob a forma classificatória de elementos linguísticos nas análises sintática e morfológica dos enunciados: prática que não visa senão a justificar o uso de determinados recursos linguísticos, não a aplicá-los.

Travaglia (2004) chama atenção para o papel da variação da linguagem no ensino de língua portuguesa, preconizando que sua presença contribui para suprimir preconceitos e para instrumentalizar

o educando na adequação de sua linguagem aos diversos contextos comunicativos exigidos socialmente. Sendo assim, é de suma importância trabalhar a variação em sala de aula, cuja consciência por parte do aluno tornar-se-á útil no desenvolvimento de sua competência linguística.

Assim, a união dos conceitos variação e competência está distintamente relacionada aos três níveis do saber linguístico estabelecidos por Eugenio Coseriu e apresenta-se como essencial para a linguagem dos estudantes. Tal união não tem recebido a devida importância no ambiente escolar, conforme se posiciona o pesquisador Uchôa:

O problema da variação linguística vem levantando muitas indagações e controvérsias no ensino atual de Português, apesar de vários e úteis trabalhos de orientação pedagógica que têm surgido entre nós, mas pouco conhecidos em geral do professorado. Não obstante tudo o que tem sido dito pela Linguística, e aos avanços particularmente da sociolinguística, convivem atualmente em nosso ensino uma forte tradição repressora [...] cuja superação continua a ser um desafio para o professor de Português – haja vista inúmeras séries didáticas que, apesar de falarem em variedade de usos linguísticos, deixam não raro transparecer o preconceito quanto aos usos não cultos – e uma tendência, igualmente redutora de encarar o fenômeno da variação, ao identificar o juízo de correto com o que é usual. Modos de dizer usuais nem sempre serão corretos ou adequados. (UCHÔA, 2000, p. 71)

Usos como *Nóis vai sair cedo hoje* e *Nós vamos sair cedo hoje* são perfeitamente regrados, pois seguem uma lógica linguística: são regulares em determinados usos do português. Logo, em termos linguísticos, só ocorreria erro num enunciado que fosse irregular,agramatical e que não cumprisse a função de comunicar, como em *Vamos cedo sair nós hoje*.

Ambas as frases participam de normas próprias, pois, conforme Coseriu (2007), seguem regularidades tradicionais de seus sistemas dentro da comunidade de falantes. Contudo, determinados usos de uma serão considerados desvios quando proferidos em ambiente linguístico em que predominaria a outra. Na gramática de uma, há a redundância do elemento flexional marcado tanto no verbo quanto no pronome; na da outra, há o apagamento da flexão no elemento verbal, pois o plural já está marcado no pronome *nós*.

Exemplo de correspondência entre norma e falante é acusado no próprio discente que, ao chegar à escola, domina regras do português não padrão, na variedade popular ou coloquial e em registros não monitorados ou pouco monitorados. Cabe à escola proporcionar-lhe meios de ampliar suas experiências linguísticas, seus recursos comunicativos em novos modos de dizer, para que, no desenvolvimento de sua competência, possa assumir outros papéis sociais, pois:

Todo falante dispõe de suficiente competência linguística em sua língua materna para produzir sentenças bem formadas e comunicar-se com eficiência. Ao chegar à escola, portanto, todos os alunos brasileiros que têm o português como língua materna já são competentes em língua portuguesa [...] mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75)

Por meio do contato com o fenômeno da variação, na percepção de suas funções sociais, o aluno amplia seu saber expressivo e compreende a necessidade de transitar entre as variedades, adaptando-as ao assunto, ao tipo de texto, ao interlocutor, às suas intenções comunicativas etc.

Desse modo, é necessário apontar para o estudante as diferenças nas variedades, como elas são estabelecidas e quais regras seguem. O trabalho de compreensão desse fenômeno não visa a fazer o “erro” desaparecer, muito menos fazer com que o aluno escreva “errado”, mas orienta-o, no sentido de adaptar seu texto às diversas circunstâncias do ato de fala. Consequentemente, esse trabalho desenvolve nele juízo crítico-reflexivo acerca da língua.

Defendemos, portanto, que o ensino de língua portuguesa deve estimular uma atitude de pesquisa no estudante em relação à variação, isto é, deve levá-lo, através de múltiplas atividades, a identificar as regras da variedade não padrão, contrastando-as com as da variedade padrão, o que contribui para o domínio significativo desta. Deve, além disso, despertar no aluno a consciência dos valores atribuídos pela sociedade à variedade padrão – prestigiada – e também à não-padrão – estigmatizada.

Essa postura também contribui para a luta contra o preconceito linguístico, cujo primeiro reflexo, no aluno, é a valorização do seu próprio falar. Ele passará a sentir-se mais identificado com sua nor-

ma, sem que o contato com a padrão lhe seja algo imposto e “alienígena”. Há mais significação quando se prega que tal forma foi usada não porque é certa e sim porque a intenção do autor a justifica ou porque o gênero textual a exige, ou ainda porque a origem social do falante a determina.

Magda Soares, ao tratar da linguagem na escola, nos expõe o que considera ser uma escola transformadora no trabalho com a variação linguística e com a luta contra o preconceito linguístico:

Em primeiro lugar, uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio, mas também e, sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável [...] Em segundo lugar, uma escola transformadora atribui ao bidialetalismo a função não de adaptação do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças linguísticas, mas a de instrumentalização do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura. (SOARES, 1995, p. 74)

Utilizar-se da potencialidade dos elementos linguísticos, explorando as possibilidades do sistema, bem como conhecer diversas gramáticas, diversas normas faz com que o aluno amplie seu saber idiomático, de modo mais espontâneo. A mera “encucação” de regras gramaticais anacrônicas e arbitrárias desprezita as variedades e as identidades culturais.

Por fim, essa escola centrada no saber idiomático e na metalinguagem anda na contramão daquilo que pregam os PCN (1998, p. 29): “[...] quando se fala em ‘língua portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades [...] em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais [...] a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço discriminação linguística.”

### **3. *Ensino da variação linguística com base no texto literário***

Conforme Coseriu (2004), encontramos numa mesma língua histórica, num *diassistema* – “unidade composta de variedades” –, várias normas linguísticas caracterizadas por suas próprias varia-

des internas; o que vale dizer que uma língua nunca é homogênea. Essa heterogeneidade se dá porque o homem, ser social, está inserido em uma determinada comunidade linguística, subdividida, por sua vez, em comunidades menores. Assim, a heterogeneidade típica da constituição das normas enfraquece a identificação da língua histórica com a gramática normativa, e também a classificação de desvio entre normas diversas como erro.

Segundo Preti (1977), a variação linguística é um complexo para o qual contribuem muitos fatores que só podem ser verificados na língua em uso. Há variações dialetais (falar caipira, carioca, etc), de nível linguístico (culto, popular etc.), de registro ou estilo (monitorado, não monitorado), de modalidade (falada ou escrita), influenciadas ainda por outras variáveis oriundas do falante ou da situação. O ato linguístico de um único falante, seja ele culto ou não, é marcado pela conjunção de todas essas variedades, dentro das diversas possibilidades de escolha, conforme a intenção, o ambiente, o tema, o interlocutor etc.

Uma potencial via para se compreender esse complexo fenômeno de variação é o uso do texto literário, visto que é rico em recursos e que reflete a própria realidade, criando mundos possíveis, espelhando a diversidade da linguagem e a multiplicidade da sociedade. Com auxílio do texto literário, o professor de língua materna pode refletir junto com o discente sobre os recursos linguísticos da obra, ampliando-lhe a competência linguística.

A conscientização da variação linguística capacita o aluno a dar mais verossimilhança a um texto construído por ele, por exemplo, em que haja diversidade de vozes de personagens e de lugares sociais. De posse da diversidade de recursos linguísticos, a produção textual passa a ser atividade criativa de exposição da variação linguística. Nela, o aluno perfaz o caminho “uso > reflexão > uso”, proposto pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (1998, p. 40)

A variação linguística nos textos literários configura-se assunto abordado em outras ocasiões por linguistas brasileiros. Dino Preti, em *Sociolinguística: Os Níveis da Fala – Um Estudo Sociolinguístico do Diálogo Literário* (1977), já a fundamentou nos pressupostos teóricos da sociolinguística em textos do Romantismo e do Modernismo brasileiro. Outro que o fez foi Uchôa (2002), num tra-

balho de linguística aplicada voltado para o ensino da variação. Para entrarmos na seara da literatura e da variação linguística, orientamos por ambos.

O conto, nosso objeto, é uma narrativa literária que, embora curta, apresenta a dimensão da linguagem. Sua escolha neste escrito justifica-se pela aplicação pedagógica, pois, em poucas aulas, é possível lê-lo e a partir dele trabalhar a linguagem e a variação linguística em conjunto com os estudantes.

O texto de Luciano Serafim causa no leitor efeito catártico. Ele apresenta uma grande carga dramática ao refletir problemas sociais urbanos brasileiros contemporâneos. Portanto, viabiliza a leitura por fruição, o ler por prazer, o ler porque nos emociona, fato que está muito distante dos bancos escolares. Vejamos o conto:

#### RESTOS

Minha Nossa Senhora do Bom Parto! O caminhão do lixo já deve ter passado! Eu juro, seu poliça, foi nessa lixeira aqui! Nessa mesminha! Eu vim catar verdura, sempre acho umas tomate, umas cenoura, uns pimentão por aqui. Tudo bonzinho, é só lavar e cortar os pedaço podre, que dá pra comer... Af quando eu puxei umas folha de alface, levei o maior susto. Quase desmaiei, até.

Eu, uma mulher assim fornida que nem o seu poliça tá vendo, imagine: fiquei de pernas bamba, me deu até tontura. Acho que também por causa do fedor... Uma carniça que só o senhor cheirando, pra saber. Mas eu juro por tudo que é mais sagrado! Tinha sim um anjinho morto nessa lixeira! Nessa aqui! Coitadinho... Deve ter se esgoelado de tanto chorar. A gente via pela sua carinha de sofrimento. Ele tava com a boquinha aberta, cheinha de tapuru. Eu nem reparei se era menino ou menina, porque eu fiquei morrendo de pena... E de medo, também... Os olho... É do que mais me alembro... Esubgalhados, mas com a bola preta virada pra dentro, sabe? Ai! Soltei um berro e saí correndo.

Eu demorei pra lhe chamar porque eu não queria que o pessoal do supermercado me visse aqui, ainda mais com um poliça. Já me escorçaram uns par de vez, os filho da puta! Prefere deixar as coisas apodrecer do que ajudar a matar a fome dos outros.

Nem no Natal esse povo tem pena de ninguém.

Eu não duvido nada que o anjinho que tava aqui fosse filho de um deles.

Essa raça não presta mesmo! Vai saber...

Agora, eu não. Eu pari e to criando. Tudinho. Os cinco.

Às vez a gente passa fome, ou nem tem lençol pra todo mundo se cobrir, mas eu crio tudinho.

Uma judiação fazer aquilo com um anjinho daquela idade. Vamo atrás do caminhão? Eu sei onde fica o aterro, moro lá perto. Só venho aqui pra ver se arranjo umas verdura melhorzinha.

O seu poliça me dá uma carona e lá a gente acha o anjinho. Se algum cachorro ou urubu não comer ele antes. Vamo? O quê? Aí atrás? No camburão? Mas a minha roupa não tá suja, não vou melar os banco ali na frente.

Presa? Mas... Minha Nossa Senhora do Bom Parto! Espere, espere... O quê que eu fiz pra ir presa?

A narrativa nos apresenta uma personagem anônima, uma catadora de lixo – o que nos dá a ideia de uma indigência social e de uma exclusão dos direitos de cidadania –, num diálogo com outra personagem, também não nomeada, que representa o poder público, o “seu poliça” (conhecido apenas pela sua posição). Esses atributos estabelecem as personagens numa relação hierárquica de poder, em que o policial representa a ordem social e ela, a excluída, o emblema da “desordem”. Ambas estão cumprindo papéis distintos e fazem parte de domínios sociais e discursivos também distintos, o que afeta seu comportamento linguístico.

A catadora de lixo é também uma senhora muito religiosa, mãe de cinco filhos e uma pessoa “fornida” (forte, lutadora). Seu grupo social é restrito aos cinco filhos sustentados por ela, aos moradores do aterro sanitário (local próximo à sua residência), e àqueles que lhes cedem alimentos. Portanto, seu universo é um mundo marginalizado. Excluída dos direitos de cidadania, essa senhora traduz a vida de milhões de pessoas que catam lixo para sobreviver, que vivem das sobras dos outros.

O tema do “diálogo” entre os personagens é uma criança morta, ou “anjinho” como são conhecidos popularmente os recém-nascidos falecidos, encontrada pela catadora numa lixeira próxima a um supermercado, onde ela sempre ia procurar algo para comer. A designação da criança morta por “anjinho” é elemento crucial para a compreensão do agir linguístico da personagem, pois o fator psicológico ou emocional é preponderante.

O relato do encontro da criança morta no lixo feito pela narradora ao policial é comovente. Conforme ela associa as suas vivências pessoais às críticas dirigidas aos funcionários do supermercado (pessoas de posição social superior à sua), o conteúdo do relato ganha densidade dramática. Ao final, somos nós, leitores e a própria personagem, surpreendidos com sua prisão.

No texto, esse diálogo é apenas sugerido, já que há somente a fala da personagem principal, a narradora (1ª pessoa). É sob o ponto de vista dela que o leitor fica sabendo de tudo, através do seu enfoque emotivo. A fala do policial é subentendida. Sendo assim, é um diálogo em que um dos interlocutores não assume nunca o turno de fala; há apenas, no discurso da catadora, as respostas dadas ao policial.

A narrativa, ao corresponder a protagonista com a narradora, une os dois planos da narração: a enunciação e o enunciado. A história é vivida e contada por um só ente e o texto ganha, assim, plurissignificação. A princípio, pensamos em sua inocência: *presa por ser pobre, por não ter direito a vez nem voz na sociedade*. Porém, no desenrolar da narrativa, passamos a desconfiar da personagem. Assim, o texto não fecha em relação a nenhuma leitura. *Ela é realmente presa ao fim? Será tudo fruto de sua imaginação? Seria ela uma mendiga louca num monólogo interior, já que a fala do policial não aparece? Ela é presa por discriminação? Teria sido a assassina do bebê? Seria a mãe? Teria mesmo ali um bebê, se o caminhão já havia passado? Ou ele nunca teria saído do aterro?*

#### **4. Análise linguística do texto – índices da variação**

O espaço da narrativa de Luciano Serafim é importante para a caracterização da personagem principal. A história se passa num ambiente extremamente popular que “denuncia” a condição social, a língua e a variedade linguística dela. Denuncia também, por oposição, a sua não língua, a variedade que ela não domina, impeditivo no trânsito entre os diversos níveis de língua e estilos de fala. Logo, sua interação com o meio social é rudimentar: seu mundo é delimitado pela limitação de sua linguagem.



A leitura do texto permite situar a cena na região urbana nordestina. Porém, infere-se da fala da protagonista antecedentes rurais. A migração e a religiosidade são aspectos imprescindíveis para a compreensão de sua linguagem. Seu discurso apresenta expressões generalizadas quanto ao contínuo rural-urbano, e também outras muito características da zona rural:

- “Mas a minha roupa não tá suja, não vou *melar* os banco ali na frente.” “Eu, uma mulher assim *fornida*...” “Os olho... É do que mais me *alembro*... Esbugalhados...” “Já me escoraçaram uns *par de vez* os filho-da-puta!” – Os verbos *melar* e *alembro* são característicos de determinada região, bem como o adjetivo *fornida* e a expressão *par de vez*. Esses são itens vocabulares característicos do dialeto nordestino (variação diatópica no nível lexical). O caso de *alembro* constitui um arcaísmo linguístico, característica que permanece em áreas mais arcaizantes, mas que já caíram em desuso nas línguas das cidades grandes.

A religiosidade da personagem também pode ser índice de suas raízes rurais:

- “*Minha Nossa Senhora do Bom Parto!*” “Tinha um *anjinho* morto nessa lixeira!” “Mas eu *juro por tudo que é mais sagrado!*” “Nem no *Natal* esse povo tem pena de ninguém.” “Mas... *Minha Nossa Senhora do Bom Parto!*” A presença de vocábulos do campo religioso como *Nossa Senhora do Bom Parto* e o encontro de uma *criança morta* são elementos que contribuem para a construção do sentido.

O texto é permeado de características orais, que lhe conferem verossimilhança e revelam as intenções do autor em dar veracidade à personagem e ao diálogo. A constituição linguística da obra busca criar um efeito de realidade, sugerindo ao leitor a sensação de estar ouvindo uma conversa:

- “... é só lavar e cortar os pedaço podre, que dá pra comer... *Aí* quando eu puxei...” – *Aí* é um marcador conversacional, cuja função é dar à ideia sequência, iniciando uma nova unidade comunicativa, apresentando progressão do texto.
- “Foi *nessa* lixeira *aqui!*” “... uns pimentão por *aqui.*” “... “Tinha sim um anjinho morto *nessa* lixeira!” “Nessa *aqui!*” “... que o anjinho que tava *aqui*...” “...moro *lá* perto. Só venho *aqui* pra ver...” “...*lá* a gente acha o anjinho.” “*Aí* atrás?... não vou melar os banco *ali* na frente.” – O emprego de advérbios de lugar e de pronomes demonstrativos dêiticos reforça a *presença* dos partícipes do ato de fala, já que apontam para elementos presentes à situação comunicativa. A repetição também confirma a oralidade.

- “(...) é só lavar os pedaço podre, que dá pra comer... Af quando eu puxei (...)” “Acho que por causa do fedor... Uma carniça que só o senhor cheirando, pra saber.” “Eu fiquei morrendo de pena... E de medo também... Os olho... É do que mais me alembro...” “Vai saber...” “Presas? Mas... Minha Nossa Senhora do Bom Parto! Espere, Espere... O quê eu fiz pra ir presa?” – O emprego excessivo de reticências, representa traços *típicos* da modalidade oral, demonstra hesitação, pausa e mudança dos turnos de fala, e é também marcador conversacional que traduz momentos de organização do pensamento, estando no lugar de um conector como elemento de ligação. Vale lembrar que esse emprego abre o texto para inúmeras interpretações, deixando a cargo do leitor o preenchimento das lacunas.
- “Esubalhadados, mas com a bola preta virada pra dentro, *sabe?*” – *Sabe*: elemento fático, mais um marcador conversacional presente no texto.
- “... é só lavar e cortar os pedaço podre, que dá *pra* comer...” – *Pra* redução de *para*: elemento comum em diversas variedades do português, característico, principalmente, da modalidade oral informal ou não.

A presença de dois falantes de condições sociais diferentes confere ao grau de escolaridade a principal variável social que determina seus comportamentos linguísticos. A protagonista é uma pessoa humilde, sem instrução, que vive em péssimas condições. Embora o discurso do policial não apareça, é fato que ele possui melhores condições sociais, portanto, sua linguagem seria afetada por essas condições. Provavelmente ele é um homem de média instrução que apresenta maior trânsito entre algumas variedades. Contudo, não nos é possível listar as variáveis de sua linguagem, uma vez que ele não é apresentado diretamente.

Há também na fala da protagonista muitas marcas de variação sociocultural, traços do nível popular:

- “Eu juro seu *poliça...*” – A forma *poliça* apresenta monotongação do ditongo crescente em posição final de *polícia*, típico no falar de pessoas de classes sociais menos favorecidas, e um dos traços da variedade não padrão mais estigmatizados.
- “Eu vim catar verdura, sempre acho *umas tomate, umas cenoura, uns pimentão* por aqui (...) é só lavar *os pedaço podre*, que dá pra comer (...) quando eu puxei *umas folha de alface*, levei o maior susto.” – A concordância de número que omite o *-s* da desinência de plural dos nomes, quando existe outra marca num de seus determinantes, é regra distinta da do português padrão, que prega a redundância da marca de plural. Esses traços, característicos na fala de pessoas de classes menos abastadas, são recorrentes ao longo do todo o texto (“*pernas bamba*”, “*às vez*”, “*os olho*” etc) e são alvo de grande estigmatização na sociedade.

• “Os olho... É do que mais me alembro... Esubalhados, mas com *a bola preta* virada pra dentro, sabe?” – A expressão *bola preta* traz à tona a limitação da personagem em termos de saber vocabular e de mundo. Ela desconhece o nome do elemento ao qual se refere, a íris ou a pupila.

• “Eu demorei *pra lhe chamar* porque eu não queria que o *pessoal do supermercado* me visse aqui (...) Já me *escorraçaram* uns par de vez (...) *Prefere deixar* as coisas apodrecer do que ajudar...” – Exemplos de concordância associativa, na qual o nome coletivo singular *o pessoal*, de 1ª e 2ª pessoa plural, é concebido como classe de elementos, determinando a concordância no plural – *escorraçaram*. É um caso de reanálise feita pelo falante, uma interpretação semântico-pragmática muito comum na variedade não padrão do português (*O pessoal gostaram da festa, Todo o povo aplaudiram o prefeito*). Outro elemento importante do campo da concordância é a permuta do plural marcado e não marcado por conta da posição (ou distância) do sujeito com os verbos *escorraçar* e *preferir*. Há também nesse trecho o uso do pronome oblíquo *lhe* como objeto direto. Fato que foge às regras do português padrão, *lhe* na função de objeto direto aparece igualmente em construções coloquiais, sendo, portanto, menos estigmatizado e mais generalizado.

• “Eu, uma mulher assim fornida que nem o seu poliça *tá* vendo...” “Ele *tava* com a boquinha aberta...” “Eu não duvido que o anjinho que *tava* aqui fosse filho de um deles.” “Eu pari e *tô* criando.” “*Vamo* atrás do caminhão?” – As formas verbais abreviadas constituem variação de registro, embora estejam presentes também na fala de pessoas cultas. A apócope do *-s* final em *Vamo* também é índice de coloquialidade, mas não constitui traço estigmatizado.

• “Agora eu não. Eu pari e to criando. *Tudinho*. Os cinco.” – A troca de tudo por todos é uma característica da linguagem popular também muito presente na linguagem coloquial.

• “Eu juro *seu* poliça...” “O *seu* poliça me dá uma carona...” – A substituição do pronome de tratamento *senhor* por *seu* é forma respeitosa, cerimoniosa, normalmente se dá quando uma pessoa muito simples está diante de alguém com mais “desenvoltura social” ou de alguém com um certo poder na sociedade.

Por ser a relação entre os personagens de poder, detectamos no discurso da catadora traços linguísticos afetados por essa situação: ela adequa sua linguagem ao interlocutor, apresentando poucas variações de estilo, e utilizando marcas mais generalizadas, um pouco mais monitoradas, mesmo com influência do fator psicológico.

Ocorrências de coloquialidade:

• “*Tudo bonzinho*...” “*leve* o maior susto” “*Que nem* o seu poliça ta vendo” “*A gente* via pela sua carinha de sofrimento.” “Eu *não* duvido *nada*...” “ou nem tem lençol pra *todo mundo se cobrir*” “Nem no Natal

*esse povo* tem pena...” – Essas expressões são gerais e muito comuns na linguagem coloquial. Apresentam-se como variação de estilo na sua fala, porque ela está falando com um policial. A personagem pode transitar entre seu nível (o popular) e o comum – coloquial, pois também domina construções deste nível. No entanto, por não dominar o nível culto, não poderia transitar entre ele e o comum, nem utilizar estilos muito monitorados.

▪ “O seu poliça *me* dá uma carona...” – O uso predominante da próclise, característica geral do português do Brasil, está presente também em construções de fala comum, traço generalizado.

▪ “Se algum cachorro ou urubu não *comer ele* antes.” – O uso do pronome pessoal reto (sujeito) como objeto, traço também generalizante e característico do português brasileiro, está presente no nível comum e em algumas construções cultas. Porém, para falantes cultos, tal variação constitui trânsito de estilo, uma vez que dominam a construção *comê-lo*.

▪ “*Prefere deixar* as coisas apodrecer *do que* ajudar a matar a fome dos outros.” – A regência do verbo preferir, num processo de reanálise, apresenta no português não-padrão regência distinta da do português padrão, *preferir algo a*. Este traço é generalizado e está também presente em construções de nível comum e culto. Outro ponto importante no trecho é o uso do infinitivo sem flexão em *apodrecer*. No contexto, a construção padrão flexionaria o verbo, já que o sujeito está expresso. Este é outro um traço coloquial, também mais generalizado, pois poucos dominam a regra (um tanto flutuante) do infinitivo na linguagem padrão.

Imprescindíveis para traçar o perfil sociolinguístico da senhora são os fatores psicológicos que afetam seu trato linguístico. O fato de ela estar falando com um policial e o assunto da conversa afetam-na emocionalmente. Os sentimentos que ela demonstra em relação às pessoas do supermercado igualmente afetam o seu trato linguístico.

▪ “O caminhão do lixo já deve ter passado!” Eu juro, seu poliça, foi nessa lixeira aqui! Nessa mesminha! – O uso excessivo das exclamações mostra que a personagem está num momento de tensão ao falar com um policial sobre um assunto delicado. A exclamação é o mais subjetivo dos sinais de pontuação e é o responsável por representar na escrita as emoções humanas.

▪ “Já me escorraçaram uns par de vez, os *filhos-da-puta!*” “*Essa raça* não presta mesmo!” – A personagem xinga os funcionários do supermercado. A presença do calão enfatiza a ira que tem em relação à sua condição e ao modo como os outros, de posição social um pouco superior, a tratam. O xingamento acentua as diferenças sociais trazidas pelo texto.

▪ “Tinha um *anjinho* morto nessa lixeira! Nessa aqui! *Coitadinho...*” “(...) porque eu fiquei morrendo de pena...” – Aqui, as reticências de-

monstram pena, compaixão, preocupação, e os diminutivos, a presença de valor afetivo.

As marcas do discurso da catadora apresentam variação mais acentuada no nível de língua que no estilo de fala. O discurso da personagem oscila entre os níveis popular e coloquial, sendo, por vezes, monitorado e profundamente marcado pelo fator psicológico.

Essa complexidade de variação não pode ser deixada de lado na sala de aula, espaço fundamental para ampliar a gramática que o aluno já domina. Levá-lo a conscientizar-se da adequação linguística, bem como do trânsito entre as variedades e da adoção de uma atitude sem preconceitos são posturas cruciais.

##### **5. *Propostas de atividades de variação linguística a partir do conto “Restos”***

A variação linguística deve, portanto, constar de todas as atividades da aula de língua portuguesa, seja de produção de texto, seja de leitura, seja de tópico gramatical, partindo do princípio de que sempre haverá outro modo de dizer distinto daquele ali presente naquela atividade, pois as circunstâncias do dizer sempre podem ser outras.

O aluno, sabendo que o que se apresenta como desvio numa determinada norma está certamente inserido nas regras de outra, passa a ter, então, consciência e discernimento para adequar a linguagem às circunstâncias do ato de fala. Logo, a escola deve sempre relativizar os usos e os desvios linguísticos para não corroborar com posturas preconceituosas. É por demais simplista a postura do “está certo porque está certo e está errado porque está errado”.

Apresentamos, a seguir, algumas propostas de exercícios que podem ilustrar a visão de um ensino que ressalta a variação linguística, não calcado em metalinguagem. Os exemplos de interpretação e de produção textual a seguir podem ser aplicados após leituras do texto e de rodas de debates, em que sejam analisadas as marcas do português não padrão presentes no texto.

### 5.1. Sugestão de questões para interpretação do texto

- 1) Qual a condição social da personagem principal do texto?
- 2) O que o texto nos narra?
- 3) Quem é o narrador do texto? Comprove com trechos.
- 4) Que fato no fim da história surpreende leitor e personagem? Por que teria ocorrido isso? Que juízo o policial faz da catadora?
- 5) De que tipo de texto é “Restos”?
- 6) Cite as características físicas da senhora.
- 7) Cite trechos em que haja descrição da criança.
- 8) A personagem principal é religiosa. Como podemos comprovar isso?
- 9) Que tipo de problema social conseguimos perceber no texto?
- 10) As palavras *coitadinho* e *anjinho* apresentam sentido de:  
( ) tamanho ( ) pena ( ) desprezo
- 11) Com quem a personagem está dialogando? Retire do texto expressões que mostrem respeito pelo outro.
- 12) No momento em que ela conta, o *anjinho* ainda está na lixeira? Comprove.
- 13) Onde mora a personagem?
- 14) Como a criança teria parado ali?
- 15) Onde a personagem também costuma catar comida?
- 16) Será que a personagem frequentou muito tempo a escola? Por quê?

As questões de interpretação do texto levam aos diversos meandros situacionais e sociais da narrativa e reafirmam as discussões acerca da variação. Abordam aspectos psicológicos da personagem, bem como suas reações e modo como estes pontos afetam sua linguagem. Essas questões são pertinentes à reflexão do fenômeno da variação, pois ressaltam seus elementos condicionantes, bem como incitam uma postura de pesquisa face aos traços linguísticos. É o momento de o professor ir à lousa e contrapor algumas formas, alguns exemplos da norma não padrão com os da norma padrão, refletindo sobre o contexto e a situação em que ocorrem os desvios, fazendo com que os alunos percebam que esses desvios ao padrão cul-

to configuram, na verdade, outro padrão, distinto, mas não menos complexo e gramatical.

Pode-se, por exemplo, comparar as construções *os olho* / *os olhos*, de modo a fazê-los refletirem que um falante do português, de qualquer origem sociocultural, jamais construiria um enunciado agramatical como *o olhos*\*. Sendo assim, eles perceberão que há uma regra tanto na construção de *os olho*, quanto na de *os olhos*. A primeira marca o plural apenas uma vez, já a segunda usa a redundância da marca de plural.

## 5.2. Sugestão para atividades de produção de texto:

1) Imaginemos que a personagem dominasse a língua escrita, mas que pouco tenha frequentado a escola. Pensando em não se envolver no caso, ela deixa um bilhete anônimo para o policial, contando o ocorrido. Escreva esse bilhete. Lembre-se: ela está abalada psicologicamente com o caso.

2) Se você fosse o gerente do supermercado e tivesse encontrado a criança, como contaria a história ao policial? Reescreva o primeiro parágrafo do texto, colocando-se na posição do gerente.

Os exercícios de produção de texto sugerem uma situação determinada, de tal modo que os textos produzidos pelos alunos não sejam classificados no gênero escolar redação. Ao contrário, serão escritos para um interlocutor definido, partindo de um escrevente definido, num gênero também definido. Escolhas como essas ampliam as potencialidades comunicativas dos educandos através da adaptação da linguagem à modalidade, ao interlocutor, e ao gênero. Essa é uma forma de os educandos transitarem entre as variedades e colocarem em uso os três saberes explícitos por Coseriu: o elocucional, na articulação lógica do pensamento; o idiomático, na construção de enunciados nas diferentes normas; e o expressivo, na adaptação do texto às circunstâncias do ato verbal.

## 6. Conclusão

Coube, nesse escrito, abordar a necessidade de se trabalhar em sala de aula o fenômeno da variação linguística a partir da narrativa literária. Argumentamos a necessidade de despertar nos alunos

consciência das regras linguísticas que dominam, as quais denunciam a gramática de sua norma. Comprovamos como a norma-padrão não pode ser apresentada pelo processo de substituição de regras, mas sim pelo confronto com outra variedade. Com isso, comprovamos também o caráter imprescindível do assenhoreamento da norma-padrão em nome de novas maneiras de se expressar. Demonstramos como tal proposta é eficiente no combate ao preconceito e na ampliação da competência linguística dos alunos.

Analisamos as ocorrências das variedades da língua no texto de Luciano Serafim. Detectamos que tais ocorrências (da linguagem popular, principalmente) são fruto de um intento estético, o qual o autor utilizou para imprimir verossimilhança ao texto. Conforme Uchôa,

Não caberá, pois, ao professor censurar, desaprovar ou simplesmente aceitar uma forma ou uma construção, mas explicar a ocorrência textual, atento à intenção estética do autor, quer na própria construção do discurso do narrador, quer na construção da fala de uma personagem, quer na construção de diálogos em várias situações interativas. Mais ainda que, no processo literário o autor dê voz a um narrador com baixo nível social, não se pode perder de vista que tal texto é o resultado linguístico de uma certa vivência da língua popular. (UCHÔA, 2002, p. 96)

Por fim, propusemos, ainda, algumas atividades para serem realizadas em sala de aula, as quais pensamos ser uma contribuição para um ensino mais plural, sem preconceitos, na tentativa de desenvolver a criatividade linguística dos educandos, de modo a contribuir para a ampliação da competência de leitor e de produtor de textos. Essas atividades são direcionadas aos professores de Português, nossos colegas de profissão e nossos principais interlocutores neste escrito.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 48. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 11. ed. São Paulo: Ática, 2004.



BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna – A sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem – Natureza do fenômeno linguístico e a análise das línguas*. Tomo I, reedição. Coimbra: Atlântida, 1970.

CHIAPPINI, Ligia. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 2002.

COSERIU, Eugenio. Do sentido do ensino da língua literária. In: *Confluência*, Nº 05, 1993, p. 29-47.

\_\_\_\_\_. *O homem e a sua linguagem*. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Coleção Linguagem. Rio de Janeiro: Presença, 1982.

\_\_\_\_\_. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2007.

PRETI, Dino. *Sociolinguística – Os níveis da fala – Um estudo sociolinguístico do diálogo literário*. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1977.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1995.

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

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. Texto e ensino: análise da variação linguística na narrativa literária. *Confluência*, Nº 24, 2002, p. 83-97.

\_\_\_\_\_. Fundamentos linguísticos e pedagógicos para um ensino abrangente e produtivo da língua. *Confluência*, Nº 19, 2000, p. 62-75.

# VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE O NÍVEL DE CONSCIENTIZAÇÃO DOS ALUNOS

*Terezinha Toledo Melquiades de Melo (UFJF)*  
temelquiades@gmail.com

*Lucia Furtado de Mendonça Cyranka (UFJF)*

*Maria Diomara da Silva (UFJF)*

## **1. Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo analisar o nível de conscientização que os alunos do Ensino Fundamental têm em relação à diversidade linguística.

Os estudos sociolinguísticos (cf. BAGNO, 2002; BORTONI, 2004; FARACO, 2008), têm como princípio fundamental a heterogeneidade linguística. A língua é, pois, um fenômeno social que se constitui nos diferentes contextos das comunicações humanas. Desse modo, possui variáveis ligadas a fatores como gênero, idade, nível de escolaridade, região etc.

A ideia de erro linguístico tem como pressuposto a norma padrão, que compreende a língua como um sistema de formas fixas e estáveis, desconsiderando as pessoas que a falam.

Na escola, os trabalhos com a sociolinguística ainda são tímidos e, muitas vezes, inadequados. No entanto, o trabalho com a sociolinguística educacional é de extrema importância, pois, é a maneira de o aluno tomar consciência da variedade linguística e das relações de preconceito e exclusão que podem ser veiculadas pela língua.

## **2. Breve percurso histórico dos estudos linguísticos**

Antes mesmo de surgir uma verdadeira ciência da linguagem, encontramos, em civilizações passadas, alguns registros de discussões sobre a linguagem verbal. Segundo Carboni (2008, p. 11), “[...] a antiguidade, geralmente, foram motivações práticas que levaram os seres humanos a refletir sobre a estrutura das línguas e o seu uso”.

Não existiam estudos específicos sobre a linguagem. De modo geral, desde a Grécia antiga, já se pensava na língua, porém, esses estudos baseavam-se principalmente em alguns aspectos gramaticais.

Autores como Câmara Jr. e Coseriu nos mostram como os estudos linguísticos remontam à antiguidade clássica, dividindo-os dessa forma, em dois tipos: os paralinguísticos que privilegiavam os interesses filosóficos, e os pré-linguísticos que deram origem à gramática, o primeiro objeto de estudo da língua, importante manifestação da cultura grega.

Em 1643, houve uma obra<sup>1</sup> publicada por Cláudio Salmásio, lançando uma teoria de que as línguas latina, grega, persa e germânica eram vindas de um mesmo ancestral. Isso gerou uma sucessão de estudos históricos e comparativos, dando origem à filologia. Esse estudo teve como pressuposto a comparação entre as línguas. Este período marca os estudos de base descritiva e comparativista.

Mas foi a partir de Ferdinand de Saussure e o desenvolvimento do estruturalismo que os estudos da língua tomaram outro rumo e a língua deixou de ser vista somente no eixo diacrônico e pode ser pensada no eixo sincrônico. Saussure é considerado um marco para a linguística, pois analisava a língua dentro de um sistema, em relação aos outros elementos. Saussure privilegiou a estrutura e estabeleceu, dessa forma, uma dicotomia presente entre a o sistema (*langue*) e a fala (*parole*), tendo se dedicado de forma exclusiva ao estudo da *langue*.

No entanto, somente a partir da segunda metade do século XX, na década de 1960, que se iniciaram os estudos sociolinguísticos por meio do linguista William Labov. Considerado o pai da sociolinguística, Labov viu na fala um dos aspectos fundamentais da construção do fenômeno da linguagem, estabelecendo, assim, a ligação desta com a sociedade.

---

<sup>1</sup> *De hellenistica*, 1643.

### 3. *A noção de erro linguístico*

A sociolinguística é uma subárea da linguística, encontra-se no limite entre a língua e a sociedade. Seu objeto de estudo é a variação, portanto, a língua em uso.

A concepção de língua como algo vivo, dinâmico e que se constitui nas interações humanas pode ser compreendida a partir dos estudos de Bakhtin (2004). Para o autor, a língua não é um conjunto de formas abstratas como concebem os objetivistas, nem pode ser vista como um ato individual, como propõem os subjetivistas; é, pois, produto das interações humanas. De acordo com Mar (*apud* BAKHTIN, *op. cit.*, p. 102),

A língua é uma criação da sociedade, oriunda de intercomunicações entre os povos provocada por imperativos econômicos; constitui um subproduto da comunicação social, que implica sempre populações numerosas.

Uma vez constituída nos diferentes contextos da comunicação humana, conclui-se que a língua só poderá ser entendida como variável, visto a infinidade de relações que se estabelecem em nossas sociedades. Nesse sentido, irá possuir variáveis relacionadas a fatores como gênero, idade, nível de escolaridade, região etc. Se as comunidades e grupos são distintos, também serão diferentes seus modos de dizer.

Diante disso, de onde decorre a noção de erro linguístico?

A ideia de erro linguístico data tempos antigos. Em Portugal, a norma padrão foi fixada a partir do século XVI por uma elite intelectual que se inspirava nos critérios de correção e de bom gosto da Antiguidade clássica (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002). Tendo como parâmetro a norma padrão, ou seja, a gramática normativa, desconsidera-se o uso social da língua e suas variedades. O preconceito linguístico relaciona-se, assim, à incompreensão da diferença entre língua e gramática normativa.

O fato de a língua ter sido ditada por uma única classe social pressupõe uma influência da estratificação social na noção de erro linguístico. Bagno, Stubbs e Gagné (2002) alertam que as regras “corretas” e “incorretas” são o resultado de um processo de seleção por um grupo social determinado. Isso significa que a classe mais

prestigiada dita as regras para serem usadas e estigmatizam aqueles, que no uso de suas variantes, não seguem o padrão por ela estabelecido. Na realidade a estigmatização não se encontra na língua falada em si, mas naqueles que a falam. Pode-se também compreender essa idéia nas palavras de Bortoni (2004, p. 33)

Assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais.

Os diferentes falares dos vários grupos sociais são perfeitamente coerentes, coesos e subjazem a uma norma implícita; são, portanto legítimos, nada têm de errado ou ruim. Os falantes de uma língua nativa são perfeitamente competentes no uso que fazem dela. A língua não nos é dada como algo pronto e acabado, mas a adquirimos penetrando na corrente da comunicação humana (BAKHTIN, 2004).

Estas variações, portanto, são legítimas e merecem ser compreendidas e analisadas em sala de aula sob o ponto de vista das relações de poder.

#### **4. A sociolinguística educacional**

A proposta de um trabalho com a sociolinguística educacional está presente no documento oficial para o ensino de língua materna (PCN<sup>2</sup>). De acordo com este documento,

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. (BRASIL, 1997, p. 31).

Nesse sentido, entende-se a importância da escola como instituição social responsável pela oportunidade dos saberes. No caso da sociolinguística, esses saberes relacionam-se ao desenvolvimento de práticas com os usos reais da língua; significa oferecer o domínio da norma de prestígio, sem com isso, estigmatizar a variedade dos alunos. Isto quer dizer que a norma padrão deve ser trabalhada na escola, mas ela não pode ser o ponto de partida.

---

<sup>2</sup> *Parâmetros Curriculares Nacionais.*

Tendo como parâmetro a sociolinguística educacional é fundamental a conscientização dos alunos quanto à heterogeneidade linguística. Tal aspecto torna-se importante, pois é, a partir dele, que a noção de língua deve se estabelecer.

No entanto, na maioria das vezes, a escola toma como principal referência para o ensino da língua materna a norma padrão. Com isso, a língua é vista como algo inatingível, um objeto imutável, principalmente para aqueles alunos vindos de comunidades linguísticas que usam uma variedade menos prestigiada.

Segundo Cagliari (1991), o grande equívoco da escola é ensinar o português a falantes nativos como se fosse uma língua estrangeira. O objetivo, no entanto, do ensino deve ser o de mostrar quais são os usos e as modalidades da língua.

Assim, no que tange ao trabalho com a sociolinguística educacional, seria adequado que, num primeiro momento, o professor se proponha a situar os alunos como falantes competentes de sua língua materna, como forma de desmistificar a noção de erro linguístico. Um segundo momento seria a conscientização dos alunos sobre as variedades, levando-os a perceber que existem variantes mais prestigiadas e outras menos. E o terceiro, seria a proposta de ampliação da competência comunicativa dos alunos.

Este último aspecto aponta-nos para a proposta de Bortoni (2004) sobre os três contínuos utilizados para entendermos a variação linguística brasileira.

O primeiro contínuo é o da urbanização. Em um dos pólos, estão as variedades rurais usadas pelas comunidades mais afastadas. No pólo oposto, estão as variedades urbanas que receberam os processos de maior influência da língua padrão. No espaço entre eles temos uma zona rurbana. (BORTONI, 2004, p. 52).

O segundo contínuo é o de oralidade-letramento. Num dos pólos temos os domínios onde predominam as culturas mais letradas e no outro, as culturas de oralidade. (BORTONI, *op. cit.*, p. 61).

O contínuo da monitoração estilística é onde se situam as interações mais espontâneas até aquelas que são previamente planeja-

das e que exigem muita atenção do falante. (BORTONI, *op. cit.*, p. 62).

As proposições de Bortoni sobre os *contínuos* está atrelada à compreensão de *gêneros do discurso* proposta por Bakhtin (2003). Segundo o autor, os enunciados são ditos pelos seres humanos de acordo com diferentes campos de atividade sendo os gêneros do discurso, produzidos nessas esferas de atividade.

A compreensão dessas perspectivas, *contínuos* e *gêneros* discursivos se faz necessária, pois, por meio delas, será possível usar mais adequadamente a língua diante dos nossos propósitos de comunicação. Para Bakhtin (*op. cit.*, p. 285), “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos [...] em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso.”

Portanto, é através do contato e da apropriação dos diferentes gêneros, e do deslocamento pelo contínuo que os educandos poderão participar ativamente de seus eventos comunicativos.

## 5. Metodologia

A presente pesquisa foi realizada com alunos do 5º e do 9º ano de uma escola pública de Juiz de Fora – MG. A escolha das turmas deu-se devido ao fato de serem os últimos anos dos dois segmentos do Ensino Fundamental, ou seja, 5º ano último do primeiro segmento do e 9º ano último ano do segundo segmento.

Tendo como base a pesquisa qualitativa, nos propusemos a analisar o nível de conscientização dos alunos com relação à variedade linguística. Para tanto, realizou-se um questionário aberto com três questões:

1. Você se considera um bom falante da Língua Portuguesa? Por quê?
2. Você acha que algumas pessoas falam “errado”? Caso responda sim, dê um exemplo de fala “errada”.
3. Quais são as pessoas que você considera que falam “errado”?

Não pretendemos, neste trabalho, discutir e analisar todas as perguntas do questionário; selecionamos apenas a primeira por ser aquela que desencadeia todas as outras.

Na análise das respostas tivemos como foco somente aquelas que apresentaram os índices mais elevados.

Com o propósito de explicar e esclarecer dúvidas sobre o trabalho houve uma conversa precedente com os professores das turmas em questão e, a partir desta solicitamos a aplicação dos questionários. Pedimos ainda que, esclarecessem aos alunos, tratar-se de uma pesquisa, e que não seria necessária a identificação. Todos os alunos das duas turmas se dispuseram a colaborar.

## 6. *Nível de conscientização das variedades linguísticas*

Discutiremos, nesta sessão, o nível de conscientização dos alunos do 5º e do 9º ano em relação à variedade da língua. A proposta consistia em avaliar o julgamento dos alunos como falantes sua língua materna.

Observe-se na tabela 1 como foram as respostas dos alunos.

<i>Você se considera um bom falante do Português? (%)</i>			
	Sim	Não	Às vezes
<b>5º Ano</b>	71,4	28,5	—
<b>9º Ano</b>	31,2	56,2	12,5

**Tabela 1:** referente à primeira pergunta feita aos alunos

No 5º ano, pode-se notar que a maior parte dos alunos se considera um bom falante do português (71,4%) e apenas 28,5% não se diz bom falante do português.

O 9º ano apresentou um percentual de 31,2% de alunos que se consideram bons falantes e 56,2% que não se consideram. Tivemos, nas respostas desta turma um diferencial, pois alguns disseram que às vezes são bons falantes, outras não (12,5%).

A análise dos dados nos aponta para uma diferença significativa com relação ao índice de alunos dos dois anos que responderam *Sim, sou um bom falante do português*. Observe que, no 5º ano, temos 71,4% de alunos que se dizem falantes do bom português e, no 9º ano, apenas 31,2%.



O que se observa diante desses índices é que, com o passar dos anos de escolaridade, o número de alunos que não se considera bom falantes de sua língua materna, aumenta. Isso nos leva a perceber o pouco ou a falta de trabalho na escola com a sociolinguística.

No entanto, qual seria a justificativa para um aluno considerar-se ou não bom falante do português? O que tais explicações nos apontam?

Para responder essas perguntas e compreender as justificativas dos alunos, faz-se necessário retomar nossa pergunta inicial, tendo como base de análise agora, a segunda parte da questão. 1. Você se considera um bom falante do português? *Por quê?*

### **6.1. Justificativas dos alunos do 5º ano- Análise do maior índice: Sim**

Para um grupo de alunos do 5º ano, ser um bom falante de português relaciona-se a questões referentes a valores ou padrões de comportamento social; não há indícios de percepções sociolinguísticas. Falar bem a língua materna significa não usar palavrões ou gírias. Verifique como isto se deu nas respostas dadas pelos alunos:

*Sim. Porque eu quase não falo palavrão.*

*Sim. Porque eu não uso gírias.*

Em outro grupo de respostas, identificamos indícios, inconsistentes de percepções sociolinguísticas. Nesse sentido, verificamos que alguns alunos declaram-se ser brasileiros ou moradores de Juiz de Fora. Infere-se, nessas falas, um ponto importante que é a noção de falantes competentes de sua língua nativa, ou seja, os alunos, falantes nativos do português, possuem um conjunto de regras que lhes permitem produzir e compreender um número infinito de sentenças. (BORTONI, 2004).

*Sim. Porque eu sou brasileiro e eu ouço várias pessoas falando certo e aí eu aprendo.*

*Sim. Porque eu nasci em Juiz de Fora.*

*Sim. Porque nós somos portugueses. (ou seja, brasileiros)*

Outro indício observado foi a noção da monitoração da fala. Os indivíduos, ao circularem pelas diferentes instâncias de comunicação, fazem uso de diversas formas de linguagem. Em algumas interações nos deslocamos no contínuo e temos falas mais espontâneas ou mais planejadas e que, portanto, exigem maior atenção. (BORTONI, 2004). Assim, com amigos utilizamos uma linguagem diferente daquela que usamos, por exemplo, ao nos comunicar com uma autoridade.

Nas respostas dos alunos, percebe-se a preocupação com o interlocutor e com a monitoração do discurso. Observe como essas respostas se configuraram:

*Sim. Porque eu penso muito antes de falar.*

*Sim. Porque eu entendo o que eu falo e me acho um bom explicador.*

## **6.2. Justificativas dos alunos do 9º ano- Análise do maior índice: não**

Discutiremos, a seguir, as justificativas dadas pelos alunos do 9º ano tendo como referência a segunda parte da questão: 1.Você se considera um “bom falante” do português? *Por quê?*

Em um grupo de alunos nota-se certo um distanciamento em relação à língua. Esta é pensada como algo superior, idealizado. Isso nos leva a perceber que a ideia de falante competente do português está atrelada ao ensino prescritivo da gramática, ou seja, à noção de erro linguístico.

*Não. Porque eu não gosto de português.*

*Não. Porque não leio muito.*

Observa-se em outro grupo de alunos do 9º ano insegurança diante da língua. Para eles usar a linguagem é algo que causa gagueira e ansiedade, ou seja, não é natural compreender-se como falante de diferentes variedades para os diferentes contextos. Pode-se dizer que tais respostas pautam-se na ideia de que somente a fala usada pelo professor é a correta, as outras são desconsideradas e incorretas.

*Não. Porque fico ansiosa para falar e às vezes fico gaguejando.*

*Não. Porque quando vou falar uma palavra tenho ansiedade eu atropelo as palavras.*

*Não. Porque às vezes erramos muito ao se expressar falando ou até mesmo escrevendo e nem percebemos.*

Podemos compreender a partir destes dados que não há estudos na escola que levem os alunos a se conscientizarem da variação linguística. Esta observação confirma-se pelo fato de que a estratégia utilizada para a pesquisa consistia numa pergunta em que a segunda parte era aberta, portanto, havia espaço para que os alunos respondessem mais livremente e não encontramos nenhuma resposta pautada na hipótese das diferenças linguísticas.

Ao comparar as respostas dos dois anos, observamos que os alunos do 5º ano não perceberam o juízo de valores que subjaz a certas variedades linguísticas. Entretanto, no 9º ano constatamos que este juízo de valores já se encontra mais enraizado.

## **7. Considerações finais**

Neste trabalho analisamos o nível de conscientização dos alunos diante da variedade linguística. Com base nos resultados e nas análises pretendemos fazer algumas considerações.

Percebemos, de um modo geral, que os alunos não têm consciência da variedade linguística como modos diferentes de dizer. O que se encontra por detrás das respostas dos alunos é a noção de que as variedades menos prestigiadas são formas erradas de falar e a forma correta é aquela que atende aos preceitos da norma padrão.

Observamos, ainda, que a escola não trabalha com um dos aspectos elementares da sociolinguística, ou seja, a percepção da diversidade linguística. Diferentemente disso, o que se verifica é um paradoxo, pois a escola, no decorrer dos anos de escolarização, contribui para aumentar o preconceito linguístico.

Ressaltamos por tudo isso, a importância e a necessidade da escola inserir-se nas propostas educacionais com a sociolinguística.

É a partir deste passo inicial que perpassa pela conscientização da multiplicidade de falares, que os alunos poderão compreender-se como cidadãos capazes de transitar pelos contínuos (BORTONI, 2004).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Loyola, 1999.

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

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa*. Brasília, 1997.

CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 1991.

CARBONI, Florence. *Introdução à linguística*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

***PER SAECULA SAECULORUM:***  
**CONSIDERAÇÕES SOBRE O CRISTIANISMO E O LATIM**

*Ricardo Tupiniquim Ramos (UNEB)*<sup>1</sup>

**À saudosa memória de Nestor Dockhorn**

Nesta comunicação, pretendemos refletir sobre alguns aspectos da relação entre o latim e sua sócio-história e a religião cristã, sobretudo em sua versão católica romana, que tem na antiga língua do Lácio seu idioma oficial. Só esse fato já estabelece conexões entre os temas das reflexões que se seguem.

Antes de começar a expô-las, registre-se que não se objetiva aqui rever a história do cristianismo (para maior aprofundamento, recomenda-se a leitura de obras especializadas na área), muito menos solucionar algumas atuais polêmicas em torno de uma temática que, embora nos desperte interesse pessoal na esfera da pesquisa, nos é alheia na da fé, na medida em que professamos um credo religioso não cristão.

Como se sabe, a língua usada por Jesus em Seu curtíssimo ministério era o aramaico. A partir do relato dos evangelhos, presume-se, também, que ele deveria saber ler em hebraico, língua litúrgica do Judaísmo, dentro de cujo ambiente cultural Ele nasceu e foi criado. Contudo, após Sua partida deste mundo, a difusão de Sua mensagem foi feita por Seus apóstolos provavelmente em grego, língua veicular da área oriental do Império Romano, na qual foi escrito o Novo Testamento; portanto, a primeira língua do cristianismo.

Contudo, à medida que a mensagem cristã era difundida em todas as áreas do Império, inclusive na capital, Roma, o grego foi paulatinamente perdendo terreno para o latim, que passou a figurar

---

<sup>1</sup> Licenciado em Letras Vernáculas com Inglês pela Universidade Católica do Salvador (UC-Sal), Mestre e Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor-Assistente da UNEB e Sócio do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIEFIL).

nos tratados dos chamados padres apologistas, entre os quais Tertuliano (163-230), o pai da teologia latina, já citado.

A institucionalização do cristianismo e a posterior proibição de outros cultos levaram à substituição do grego pelo latim na área ocidental do Império: “Com isto abre-se um dos caminhos que permitiram ao latim conservar, através de toda a Idade Média até o presente, vida e vitalidade, pelo menos para um número significativo de pessoas” (STÖRIG, 1994, p. 87). Contudo, o grego ainda hoje é usado como língua litúrgica por comunidades cristãs ortodoxas gregas, em rito próprio. Mas o que vem a ser rito? Segundo Arinze (2006),

A medida que a Igreja se difundia e crescia entre os povos e culturas diversas, foram desenvolvidos diversos modos para celebrar os mistérios de Cristo. Podemos individualizar quatro ritos originários: antioquiano, alexandrino, romano e galicano. Estes deram vida a novos ritos principais na atual Igreja Católica: na Igreja latina, domina o rito romano e entre as igrejas orientais, encontramos o rito bizantino, armênio, caldeu, copto, etíope, malabar, maronita e siriano. Cada rito representa uma composição de liturgia, teologia, espiritualidade e direito canônico. As características fundamentais de cada rito remontam aos primeiros séculos, aos traços essenciais da era apostólica se não mesmo à época de nosso Senhor. [...]

O rito romano se difundiu amplamente naquela que hoje chamamos Europa ocidental e nos continentes evangelizados em geral por missionários europeus na Ásia, África e Oceania. Hoje, com uma mais fácil circulação das pessoas, há católicos de outros ritos (chamadas de um modo geral Igrejas orientais) em todos estes continentes. [...]

O rito romano tem o latim como língua oficial. As edições típicas dos seus livros litúrgicos foram sempre publicadas em latim até hoje.

Chegamos a um ponto em que se faz mister distinguir alguns conceitos de inspiração sociolinguística, aplicáveis à compreensão da trajetória histórica da língua latina e à sua relação com o cristianismo:

**a) latim vulgar** – a língua viva, falada por toda a população romana durante o período da romanidade (século VIII a.C. ao século V d.C.); origem das línguas românicas, era dotado de uma grande diversidade:

- diacrônica ou geracional – o latim falado no século II a.C. não era o mesmo de um século antes nem ao de um século depois;

- diatópica ou regional – cada província tinha a sua própria variedade (*sermo*) de latim falado; assim, em oposição ao *sermo urbanus* (da capital, origem do latim clássico), havia o *italicus* (da Península Itálica), o *raethicus* (Récia), o *gallicus* (Gália), o *ibericus* (Península Ibérica), o *sardinicus* (Sardenha), o *dalmaticus* (Dalmácia), o *dacicus* (Dácia);

- diastrática ou social – a um *sermo familiaris* – variante mais tensa, utilizada “pelas classes cultas de Roma, certamente correto do ponto de vista gramatical, mas sem os refinamentos e a estilização da variável literária” (BASSETO, 2001, p. 92) – opunha-se um *sermo plebeius, vulgaris* ou *popularis* – variante menos tensa, usada pela grande massa popular socialmente desfavorecida e em geral analfabeta ou pouco escolarizada – dotado de inúmeras variantes, sobretudo lexicais, conforme o modo de vida do falante, nele distinguindo-se um *sermo: rusticus* (da população do campo), *castrensis* ou *militaris* (dos soldados), *nauticus* (a dos marinheiros), etc.

- diafásica ou situacional – um senador romano não dialogava com a esposa como o fazia com os filhos, nem com estes como o fazia com um criado ou escravo ou com um colega no Senado; lá não falava como o fazia em casa ou no mercado. Textos de Cícero mostram que ele não escrevia a um parente ou amigo residente em outra cidade do mesmo modo que o fazia num discurso político, projeto de lei ou texto literário. Isto demonstra que, como as línguas atuais, o latim tinha uso variável condicionado pela situação comunicativa.

**b) latim clássico ou literário** – variedade empregada pelos escritores clássicos romanos em seu fazer literário e fonte da norma codificada nas gramáticas. Ao longo dos onze séculos de duração da civilização romana, essa variedade da língua escrita pouco variou; dela derivam os dois próximos conceitos.

**c) latim cristão** – é o latim adotado pelos primeiros cristãos na propagação de sua fé em todas as províncias do Império; é nele que São Jerônimo (345-420) fez sua celebre tradução da Bíblia, a *Vulgata*.

Com vários empréstimos lexicais ao grego e hebraico, na morfossintaxe, inicialmente, era mais próximo ao latim vulgar, já

que dirigido de estrangeiros analfabetos em latim para pessoas de baixa condição social e igualmente iletradas.

Disseminado em meio ao povo, o latim cristão influenciou a formação de inúmeras línguas modernas, como o português, conforme demonstramos alhures (RAMOS, 2010), e mesmo não românicas, como demonstra Arczyńska (2000).

Contudo, à medida que se foram convertendo indivíduos de maior prestígio social, o latim cristão foi se alterando a ponto de, no século IV, ser base da escrita de tratados filosóficos e teológicos, assumindo uma feição muito próxima ao latim clássico, o latim eclesiástico.

**d) latim eclesiástico**<sup>2</sup> – embora com traços fonéticos e morfosintáticos um tanto distintos do latim literário, é uma continuação dele no que “tinha de mais útil e necessário para a expressão da nova mentalidade cristã [...], além de enriquecido pela contribuição grega e popular” (BASSETTO, 2001, p. 172), ou seja, do latim cristão. Oficialmente adotado pela Igreja desde os fins do século II, sob Vitor I, permaneceu como língua ritual de toda a cristandade até a Renascença e, mesmo depois dela, ainda que passando a sofrer a concorrência das línguas modernas. Não se o confunde com o latim vulgar, porque este era falado e se fragmentou em diversos dialetos regionais, origem das línguas românicas, enquanto ele permaneceu quase invariável, na escrita.

Não se pode precisar até quando o povo conseguiu entender esse latim usado nas funções religiosas, inclusive nas homilias e sermões. Com base na máxima de Santo Agostinho de que *Melior est reprehendant grammatici quam non interlligant populi* “é melhor ser repreendido pelos gramáticos do que não ser entendido pelo

---

<sup>2</sup> Bassetto (2001) defende a existência de um latim medieval ou latim profano, também derivado do latim literário, oposto ao eclesiástico pela temática não religiosa dos textos que registrava (história, medicina, matemática, jurisprudência, filosofia, crônicas, narrativas etc.). Além disso, podemos nos referir à existência de um latim bárbaro ou cartorial, a língua da escrita cartorial durante toda a Idade Média até a oficialização das línguas modernas, em cada país. Calcado no latim eclesiástico e no influxo dos diferentes romances, em cada região, essa modalidade escrita de latim se compunha de fórmulas cristalizadas, a que os funcionários obrigados apenas preenchiam lacunas com os dados do específico documento que redigiam, muitas vezes sem ter consciência de seu conteúdo.



povo' (AGOSTINHO, *apud* TAGLIAVINI, 1969, p. 214), muitos sacerdotes já usavam a língua materna de seus fiéis (qualquer que fosse) nas prédicas. Contudo, isto só se tornou oficial com o Concílio de Tours, do ano 813, cujo artigo 17 determina:

*Visum est unanimitati nostrae ut quilibet episcopus habeat omelias continentes necessarias ammonitones, quibus subiecti erudiantur... Et ut easdem omelias quisque aperte transferre studeat in rusticam Romanam linguam aut Thiocticam, quo facilis cuncti possint intelligere quae dicuntur.*

A todos nós pareceu necessário que cada bispo faça homilias que contenham os ensinamentos indispensáveis com os quais os fiéis sejam instruídos... E que cada um procure traduzir com clareza essas homilias para a rústica língua romana ou teodisca, de modo que todos possam compreender mais facilmente o que se diz. (CONCÍLIO DE TOURS, 813, *apud* BASSETTO, 2001, p. 173)

Assim, podemos inferir que, já no início do século IX, aproximadamente quatro séculos após o fim do período da romanidade, o latim já não era entendido pelo povo.

A despeito disso, ele continuou língua oficial de toda a Cristandade até o século XVI, quando das reformas protestantes. Entre outras reformas, Lutero traduziu a Bíblia em alemão e simplificou os ritos nessa língua, no que foi seguido por outros reformadores. Como uma reação, o Concílio de Trento (1545-1563) reafirmou a sacralidade da língua latina e sua primazia na Igreja Católica, preservando a celebração de outros ritos católicos, de tradição secular ou milenar, apenas em suas dioceses originárias, situação essa de até os nossos dias.

Todavia, o cultivo do latim como língua litúrgica e, deste modo, sua manutenção, não teve importância somente para a vida eclesiástica. Isto porque, no Medievo, a partir do uso eclesiástico, tornou-se o latim a base da língua de cultura letrada – dos tratados filosóficos e científicos – europeia:

Considerado horizontalmente, ou seja, segundo sua área de domínio, ela abrange uma região ainda maior que o latim da Antiguidade tardia: [...] da Irlanda, a oeste, até a Hungria e a Polônia a leste, da Sicília e do sul da Espanha [...] até a Escandinávia. [...] O pensamento dos grandes cérebros da Idade Média operou por séculos em latim e se fixou em obras escritas em língua latina. Deste modo, o latim se aprimorou, tornando-se mais racional, mais abstrato, mais idôneo para exprimir matizes sutis dentro de uma rigorosa lógica, ao mesmo tempo em que se enriqueceu

lexicalmente, graças a um crescente número de traduções de inúmeras palavras gregas e árabes. (STÖRIG, 1994, p. 88).

Um primeiro estímulo para esse processo foi, sem dúvidas, o movimento impulsionado no reinado de Carlos Magno e, por isso mesmo conhecido por Renascimento Carolíngio. Chamados à corte, eruditos da Inglaterra e da Itália depuraram o latim escrito de vários elementos da fala, chamados vulgarismos, reintroduzindo os autores clássicos da Antiguidade romana como modelos de escrita.

Um segundo estímulo, já da Baixa Idade Média, veio com o Humanismo, movimento espiritual e artístico que, partindo da Itália, se estendeu por todo o Ocidente, influenciando as universidades, emergentes a partir do século XII, principalmente as de Bolonha, Oxford e Paris, onde o latim era a língua de ensino e de pensamento, o que lhe conferia uma unidade, na modalidade escrita, em todo o Ocidente europeu.

Assim, sobretudo, ao longo da Idade Média e da Moderna – mas também na contemporânea até pelo menos o primeiro quartel do século XX, quando foi substituído pelo inglês – o latim foi a língua da intelectualidade europeia: “*Grosso modo*, [...] todas as obras importantes da Filosofia e da Ciência, entre 800 e 1700, em todo o Ocidente, foram escritas em latim” (STÖRIG, 1994, p. 89); por exemplo:

Quadro 1: Exemplos de obras filosóficas e científicas da era moderna escritas em latim

TÍTULO DA OBRA (TRADUÇÃO)	AUTOR	ANO
<i>De revolutionibus orbium coelestium</i> ('Sobre as revoluções das esferas celestes')	Nicolau Copérnico	1534
<i>De humanis corporis fabrica libri septem</i> ('Sete livros a respeito da construção artística do corpo humano', base da anatomia moderna)	André Vesalius	1543
<i>De magnete magnetique corporibus et de magno magnete tellure</i> ('Sobre os magnetos, os corpos magnéticos e o grande magneto Terra', um dos primeiros trabalhos sobre magnetismo e eletricidade)	William Gilbert	1600
<i>Mysterium cosmographicum</i> e <i>Harmonices mundi</i> ('Mistério cosmográfico' e 'Harmonia do mundo', respectivamente)	Johannes Kepler	1619
<i>De motu cordis et sanguinis in animalibus</i> ('Sobre o movimento do coração e do sangue nos animais'), primeiro tratado sobre o sistema a circulação sanguínea	William Harvey	1628
<i>Instauratio magna</i> ('A grande revolução', obra inacabada, base da ciência empírica)	Francis Bacon	1629
<i>Orbis sensualium pictus...</i> ('O mundo visível em imagens...'), obra inovadora da pedagogia, base da educação até o século XIX	Johann Amos Comenius	1658
<i>Ethica, ordine geometrico demonstrata</i> ('A ética demonstrada geometricamente')	Baruch de Spinoza	1677
<i>Philosophiae naturalis principis mathematica</i> ('Fundamentos matemáticos da filosofia natural')	Isaac Newton	1687
<i>Systema naturae</i> ('Sistema da natureza'), base do sistema internacional de classificação das espécies biológicas	Carl Von Linné	1735

Segundo Störig (1994, p. 90), no final do século XVIII, “com o revigoramento do sentimento nacionalista, o monopólio do latim

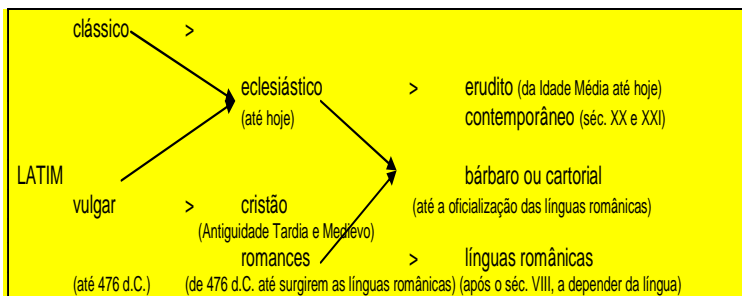
no mundo científico se viu, em primeiro lugar, minado e depois definitivamente destruído”. Ainda assim, mesmo hoje, algumas instituições acadêmicas europeias não só permitem aos estudantes de Mestrado e Doutorado apresentar suas dissertações e teses em latim, como também emitem seus diplomas nessa língua. E há mesmo um registro curioso sobre o latim no meio acadêmico chinês: “Fiquei admirado, quando da minha primeira visita à China, de receber cópias de trabalhos apresentados na Academia de Ciência: no fim, continham um resumo em latim!” (BALLARIN, 1995, p. 27)

O latim litúrgico católico serviu aos empreendimentos coloniais das nações católicas europeias na América, Ásia e África ao longo de toda a modernidade, bem como à diplomacia, nesta só sendo substituído pelo francês e pelo inglês no século XIX, ou seja, em pleno início da Contemporaneidade.

Calcado no latim eclesiástico, o chamado latim contemporâneo ainda se vê associado à cultura intelectual. Serve de fonte de criação de terminologia filosófica, científica e midiática em inúmeras partes do mundo; é difundido por meios de comunicação, como a Internet ou a Rádio Nacional da Finlândia que transmite uma programação diária nessa língua, ou a Rádio Vaticana, um dos órgãos oficiais da mídia papal desde 1931.

Podemos esquematizar os diferentes conceitos de latim explicitados até este momento do texto da seguinte forma:

### Esquema 1:



No início da década de 1960, o papa João XXIII deu um importante passo para a história da Igreja Católica, convocando o Con-

cílio Vaticano II para tratar apenas de questões pastorais. Com sua morte, seu sucessor, Paulo VI, deu continuidade ao trabalho. Disso resultaram algumas reformas de inspiração progressista, atenuantes do tom conservador da Igreja, recolocando-a, *mutatis mutandis*, nos trilhos da história contemporânea. Entre as reformas implementadas, consta uma novidade sobre a língua litúrgica: "O uso da língua latina, salvo direito particular, será conservado nos ritos latinos" (*Sacri-ossantum Consilium*, 36).

Alguns meses após o término do concílio, diversas dioceses ao redor do mundo passaram a pedir autorização ao Vaticano para a celebração do rito romano em língua nacional ou vulgar (como preferem os documentos oficiais da Santa Sé), propondo-lhe e aprovando traduções oficiais do *Missale Romanum* de João XXIII. Como se vê, o "salvo", serviu de brecha para a implantação do vernáculo na liturgia, anulando, praticamente, o disposto no mesmo artigo. Assim, em nome de um melhor entendimento para o progressivo desenvolvimento do espírito cristão, na prática, a exceção tornou-se regra e esta foi completamente anulada.

Contudo, após inúmeras controvérsias, o próprio Concílio Vaticano II acabou por reformar o rito romano, que passou a contar com duas formas, conforme esclarece o próprio papa Bento XVI em carta aos bispos do mundo:

[...] o Missal publicado por Paulo VI, e reeditado em duas sucessivas edições por João Paulo II, obviamente é e permanece a Forma normal – a Forma ordinária – da Liturgia Eucarística. A última versão do *Missale Romanum*, anterior ao Concílio, que foi publicada sob a autoridade do Papa João XXIII em 1962 e utilizada durante o Concílio, poderá, por sua vez, ser usada como forma extraordinária da celebração litúrgica. Não é apropriado falar destas duas versões do Missal Romano como se fossem "dois ritos". Trata-se, antes, de um duplo uso do único e mesmo rito. (BENTO XVI, *apud* AQUINO, 2007)

Assim, o rito romano é hoje celebrado, por exemplo, no Brasil, em língua portuguesa, em sua forma extraordinária, já que a forma ordinária – estabelecida durante o Concílio Vaticano II, nunca foi traduzida em nosso vernáculo.

A decisão da Igreja em manter o latim como língua litúrgica é justificada por alguns argumentos, alguns dos quais não tão aceitáveis, como se verá. Assim, entre as razões apontadas na Constituição

Apostólica *Veterum Sapientiae* (A sabedoria dos antigos) de João XXIII constam:

1) sua neutralidade perante a cristandade católica do mundo, visto não ser o latim idioma vernáculo de nenhum povo na atualidade;

2) sua “nobreza de estrutura léxica” e “estilo conciso, rico, harmonioso, cheio de majestade e de dignidade”, que de modo especial consegue clareza e gravidade<sup>3</sup>;

3) seu caráter universal, imutável<sup>4</sup>, não vulgar;

4) seu papel de vínculo admirável da Igreja com o passado e o futuro.

Já muito antes dele, Cochem (1914, p. 42-3) tecia as seguintes considerações a respeito do uso do latim na liturgia católica:

Talvez pergunte alguém se não seria mais útil, para edificação e instrução dos fiéis, servir-se do vernáculo na celebração da Santa Missa, em vez do latim, que a maior parte dos fiéis não compreendem. Esta reflexão pode ser elucidada da forma seguinte: A Santa Missa não é um sermão e sim um sacrifício. O sacerdote não a celebra para instruir o povo, mas para oferecer em seu nome o Sacrifício do Novo Testamento.

É verdade que são precisas palavras para celebrá-lo, porém estas dirigem-se mais a Deus do que aos fiéis, e é por isso que a maior parte das orações são feitas em voz baixa. Além disso, para a participação dos fru-

---

<sup>3</sup> Embora concordemos que o latim possui estilo conciso (é uma língua sintética), rico e harmonioso, e, portanto, seja dotado de clareza e gravidade, não nos parecem transparentes os elementos definidores de sua majestade e dignidade ou da nobreza de sua estrutura léxica. Majestade, dignidade e nobreza (ou não vulgaridade) são traços cientificamente insondáveis, pertencendo ao campo da subjetividade.

<sup>4</sup> Afirma João XIII (1962): “É necessário que a Igreja utilize uma língua não só universal, mas também imutável. Se, de fato, a verdade da Igreja Católica fosse confiada a algumas ou a muitas das línguas modernas, sujeitas a uma contínua mudança, as quais nenhuma tem maior autoridade e prestígio sobre as outras, resultaria sem dúvida que, devido à sua variedade, não ficaria manifesto para muitos com suficiente precisão e clareza o sentido de tais verdades, nem, por outro lado, se disporia de alguma língua comum e estável, para confrontar o sentido das outras”. Discordamos, contudo, de sua opinião, visto que o latim, embora uma língua clássica, não escapa às naturais mudanças ao longo do tempo. Tanto assim que, mesmo o latim atualmente empregado por Bento XVI em seus documentos oficiais, difere do empregado por Bento XV, um século antes, em textos congêneres. Salvo melhor juízo, o caráter imutável do latim só será registrado na literatura clássica da Antiguidade ou nos textos da própria liturgia católica.

tos do divino Sacrifício não é necessário compreender as palavras do sacerdote; basta unir-se a suas intenções e invocar o auxílio de Deus nas necessidades; isso cada um pode fazê-lo em sua língua materna, porque *as palavras pouco importam a Deus*. Demais, muitos livros de piedade contêm a tradução das orações latinas da santa Missa.

A Igreja se serve da língua latina porque, no tempo dos apóstolos, era a língua falada em Roma, berço do cristianismo. Como só há um Deus, um Cristo, uma fé, um batismo, uma Igreja Católica romana e um único Sacrifício nesta Igreja, assim é também conveniente haver só uma língua para oferecer este Sacrifício. Esta unidade de língua é um símbolo da unidade da Igreja. Em virtude desta unidade de linguagem, o católico acha-se em toda e qualquer igreja católica como na igreja matriz da sua terra natal, porque, em todo e qualquer lugar onde a nossa Mãe, a Santa Igreja, reúne seus filhos em redor do altar do Sacrifício, ela lhes fala em uma só e mesma língua. (grifos nossos)

A despeito dessas considerações, podemos afirmar o seguinte: como instituição cristã exclusivista, ou seja, que admite uma única interpretação doutrinária verdadeira, **a Igreja é que precisa** (já que, conforme a citação acima, para Deus, as palavras pouco importam) **de um único idioma** para expressar sua visão de mundo e de fé; uma vez aí expressa de maneira unívoca, poderá a doutrina ser traduzida e explicada em vernáculo a crentes de todo o mundo.

É importante que muitas religiões ou as suas ramificações principais tenham uma língua que lhes é cara: o Judaísmo tem o hebraico; o Islã, o árabe; o Hinduísmo clássico (Bramanismo), o sânscrito. Em sua origem, o Budismo teve seus textos sagrados escritos em pali; posteriormente, foram traduzidos em caracteres chineses, lidos também por japoneses, coreanos e outros povos do sudeste asiático. As diversas nações do Candomblé têm diferentes idiomas litúrgicos (o iorubá entre os nagôs-quetos, o mina-jeje entre os jejes, o quimbundo ou o quicongo, entre os congos-angolas). Segundo Arenze (2006),

Seria superficial de nossa parte considerar esta tendência como algo de esotérico, estranho, fora de moda, antiquado ou medieval. Significaria ignorar um fino elemento da psicologia humana. Nas questões religiosas, as pessoas tendem a conservar aquilo que receberam das origens, o modo em que os seus predecessores articularam a própria religião e oraram. As palavras e as fórmulas usadas pelas primeiras gerações são caras àqueles que hoje às herdam.

Assim, com base na longa tradição historicamente estabelecida, nada mais natural à Igreja Católica que manter o latim como idioma oficial.

Em 2007, numa atitude interpretada por alguns como de um explícito conservadorismo, o papa Bento XVI publicou um *motu proprio* intitulado *Summorum Pontificum* (Dos maiores pontífices), aprovando o uso universal do missal do papa beato João XXIII (1962) com o rito tridentino, estabelecido pelo papa São Pio V. Segundo Silva (2009),

Ambos são veneráveis e importantíssimos dentro da tradição da Igreja: o antigo não é melhor que o novo por sua venerabilidade, nem o novo é superior ao antigo por seu ar mais simples e moderno; ambos são iguais em valor e dignidade. Da mesma forma, nenhum dos dois usos é totalmente em latim: a forma ordinária pode, sempre que o sacerdote desejar ou as necessidades pastorais pedirem, celebrar o rito em latim (conservando, por exemplo, a Liturgia da Palavra em vernáculo) e, na forma extraordinária, a Palavra de Deus e alguns cantos podem ser em língua corrente, como costuma ser a homilia.

Na prática, isto significa que a missa do antigo rito poderá (o que não significa sua obrigatoriedade em vernáculo ou em latim) ser celebrada livremente, pelos sacerdotes que o desejarem, sem necessidade de autorização de um bispo.

A nosso ver, a maior implicação do *motu proprio* de Bento XVI se refere à própria formação em língua latina do clero católico pelo mundo. Embora o Vaticano tenha uma seção de sua Secretaria de Estado para implementação do estudo latim nos seminários e Universidades Católicas, não se pode dizer que anda bem o domínio dessa língua pelos prelados católicos. Assim, por exemplo, em matéria divulgada no site [www.cruiser.com.pt/giria/jornal](http://www.cruiser.com.pt/giria/jornal), datada de 22/05/2002, lê-se:

O latim, a língua oficial da Igreja Católica, tem os dias contados, segundo um anúncio feito num congresso dedicado à língua dos césares e dos papas, em Roma:

"Já não há alunos que estudem seriamente o latim nos seminários e nas universidades eclesiais", declarou à AFP o salesiano Cletus Pavanetto, de 70 anos, presidente da Fundação Vaticana Latinitas, que celebrará meio século de vida ano que vem.

"O próprio Papa não está livre de cometer erros em latim", explicou. Durante o sínodo celebrado no outono passado, só o cardeal Janis Pujats,

arcebispo de Riga, fez sua intervenção em latim, comenta com amargura. E o Papa comentou sorrindo: *Paupera lingua latina, ultimum rifugium in Riga habet* (pobre língua latina, tem seu último refúgio em Riga).

"Infelizmente os puristas tiveram que lhe reprovar certos erros. Cícero teria dito melhor *Pauperis lingua latina, ultimum rifugium Rigae habet*", explicou.

Dáí a necessidade de investimento da Santa Sé numa sólida formação latina para os seus quadros de clérigos e de adeptos. Talvez atento a essa demanda da formação do clero, em setembro de 2009, Bento XVI fundou o Instituto Bom Pastor, com sede na diocese de Bordeaux e formado por cinco sacerdotes egressos da Fraternidade São Pio X, que tem o objetivo de criar paróquias especializadas na celebração do rito em latim. Não seria essa uma excelente oportunidade para nós, latinistas, realizarmos um trabalho, mesmo voluntário, de acessória às dioceses, paróquias e seminários católicos?

Para encerrar, chamamos a atenção para o fato de que, pelos mesmos motivos – o exotismo da língua e a pompa do evento e, ainda, a posição do padre em relação à audiência (de costas para ela) –, o retorno de celebrações católicas em língua latina tanto poderá aproximar fieis quanto afastá-los. Como é prematuro concluir qualquer coisa a respeito disto, isto ao futuro (ou a Deus) pertence.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Cid. *O revide do latim*. 2006. Disponível em: <[www.catolicismo.com.br](http://www.catolicismo.com.br)>. Acesso: 28/12/2009.

AQUINO, Felipe. *Sobre a autorização ampla da missa em latim*. 2007. Disponível em: <[www.cleofas.com.br](http://www.cleofas.com.br)>. Acesso: 29/12/2009.

ARCZYŃSKA, Maria Thereza F. I. de Sulima. A presença do latim cristão na língua polonesa. *Revista Philologus*, 6(18)16-19. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio-ago./2000.

ARINZE, Francis, Cardeal. *Sobre o latim*. 2006. Disponível em: <[www.recados.aarao.nom.br/artigo\\_ler.asp?id\\_artigo=1640](http://www.recados.aarao.nom.br/artigo_ler.asp?id_artigo=1640)>. Acesso em: 29/12/2009.

BALLARIN, Oswaldo. *As línguas divertem: uma visão não convencional*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1995.



- BARROS, Marcelo. *Deus e o latim*. 2007. Disponível em: <<http://alainet.org/active/18952&lang=es>>. Acesso em: 28/12/2009.
- BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*. São Paulo: EDUSP, 2001.
- BETO, Frei. *Igreja Católica: de costas para o futuro*. 2007. Disponível em: <<http://macfly.multiply.com/journal/ítem/132>>. Acesso: 28/12/2009.
- CERQUEIRA, Daniel de; ARIADNE, Queila. Tradição do latim volta à Igreja em Belo Horizonte. *O tempo*, 24/07, 2007. Disponível em: <<http://angueth.blogspot.com/2007/07/tradio-do-latim-volta-igreja-em-belo.html>>. Acesso: 29/12/2009.
- CIMINO, James. Igreja tenta recuperar tradição com missas em latim. Folha Online. São Paulo: Folha da Manhã, 17/11/2006. Disponível em: <[www.tempopresente.org](http://www.tempopresente.org)>. Acesso: 28/12/2009.
- COCHEM, Martinho de. *Explicação da Santa Missa*. 2. ed. Bahia: Typographia São Francisco, 1914.
- ENCICLOPÉDIA MYTHOS. *Breve história do homem e da humanidade*. São Paulo: Mythos, 2009.
- LACERDA, Ciro Quintella. *Alguns motivos para o latim na missa*. 2009. Disponível em: <<http://dominusvobis.blogspot.com/2009/02/alguns-motivos-para-o-latim-na-missa.html>>. Acesso em: 28/12/2009.
- O latim tem os dias contados, como língua oficial da Igreja. Disponível em: <[www.cruiser.com.br/giria/jornal.22.05.02htm](http://www.cruiser.com.br/giria/jornal.22.05.02htm)>. Acesso: 23/12/2005.
- PARKER, Geoffrey. *Atlas da história do mundo*. 4. ed. São Paulo: Folha da Manhã, 1995.
- RAMOS, Ricardo Tupiniquim. *A contagem do tempo entre os antigos romanos e seu legado para a cultura ocidental*. 2001 [mimeo.]
- REIS, Washington. *O latim na liturgia*. 2009. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/cifefil/message/1156>>. Acesso em: 28/12/2009.

SCOTTI, R. A. *Basílica de São Pedro: esplendor e escândalo na construção da catedral do Vaticano*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

SILVA, Helenilson Pereira da. *Parabéns ao Papa Bento XVI por resgatar a missa em latim*. 2006. Disponível em: <[www.montfort.org.br/index.php?secao=cartas&subsecao=doutrina&artigo=20061030184850](http://www.montfort.org.br/index.php?secao=cartas&subsecao=doutrina&artigo=20061030184850)>. Acesso: 28/12/2009.

SILVA, Michel Pagioffi. Movimento Litúrgico: diga não a “missa em latim”. 2009. Disponível em: <[www.movimentoliturgico.com.br/Portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=72:diga-nao-a-missa-em-latim&catid=42:cat-artigos-liturgia&Itemid=53](http://www.movimentoliturgico.com.br/Portal/index.php?option=com_content&view=article&id=72:diga-nao-a-missa-em-latim&catid=42:cat-artigos-liturgia&Itemid=53)>. Acesso: 28/12/2009.

STÖRIG, Hans Joachim. *A aventura das línguas: uma viagem através da história dos idiomas do mundo*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

TAGLIAVINI, Carlo. *Le origini delle lingue neolatine: introduzione alla filologia romanza*. 5. ed. Bologna: Riccardo Pátron, 1969.

TORNIELLI, Andrea. *Dossiê liturgia uma babel programada*. Disponível em: <[www.montfort.org.br/index.php?secao=veritas&subsecao=religiao&artigo=babel-liturgica](http://www.montfort.org.br/index.php?secao=veritas&subsecao=religiao&artigo=babel-liturgica)>. Acesso: 28/12/2009.

VISALI, Gayla (Ed.). *Depois de Jesus: o triunfo do cristianismo*. Rio de Janeiro: Reader's Digest Brasil, 1999.